ROMIŢĂ IUCU

TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII

2005

CUPRINS

INTRODUCERE

Nota de prezentare:

Cursul de Teoria şi metodologia instruirii face parte din pachetul dedicat disciplinelor psihopedagogice şi vizează cunoaşterea conceptelor de baza ale disciplinei - *Teoria Instruirii*, a componentelor structural sistemice şi dinamice ale acesteia. ÎIn raport cu dimensiunile teoretice parcurgerea modulului vizează familiarizarea studenţilor cu problemele fundamentale ale *instruirii* (bazele psihologice, epistemologice, filosofice, tehnologice, sociologice, manageriale) şi *cu caracteristicile esenţiale ale procesului de învăţământ*. Din perspectiva practică, acest curs vizează competenţe de proiectare, organizare, implementare şi de desfăşurare a procesului instrucţional.

Competenţe:

- cunoaşterea diverselor unghiuri de abordare ale procesului de învăţământ, formele, structurile principale ale acestuia şi relaţiile dintre acestea;
- utilizarea teoriei şi a metodologiei instruirii la construirea unor situaţii instructiv-educative (de învăţare) pe baza procedurilor învăţate, la diverse teme de specialitate;
- descrierea modului de utilizare al diverselor metode şi tehnici de instruire în practica şcolară pe baza cunoaşterii teoriei şi metodologiei instruirii;
- evidenţierea specificului proiectării activităţii didactice şi demonstrarea modului în care vor aplica în practica şcolară, conţinutul acestei activităţi;
- interpretarea unor componente structurale ale strategiilor instrucţionale atât în faza de proiectare cât şi în cea de implementare
- implicarea în dezvoltarea instituţională şi în promovarea inovaţiilor în procesul de învăţământ;
- participarea la propria dezvoltare profesionala şi la definirea unui stil propriu de instruire;

Obiectivele modulului :

După ce vor studia aceasta unitate, cursanţii vor putea să:

- stabilească specificitatea abordării instrucţionale în procesul de învăţământ
- opereze cu conceptele specifice temei: instruire, învăţare, predare, proces de învăţământ, strategii de instruire, proiectare instrucţională, interacţiuni educaţionale, metode de învăţământ, stiluri de instruire
- descrie principalele dimensiuni ale proceselor instrucţionale, în condiţiile activităţii educaţionale concrete
- identifice situaţiile de criza educaţională încă din faza incipienta, ordonându-le şi clasificându-le în funcţie de specificitatea acestora;
- determine soluţiile pertinente pentru diferitele situaţii de criza educaţională;
- evalueze avantajele şi limitele unor decizii de intervenţie în situaţii educaţionale specifice;

Prezentare generală

Beneficiind de o vasta bibliografie, ancorată atât în lumea anglo-saxonă, cât şi în cele germană, franceză ori spaniolă, analiza de faţa urmăreşte să identifice diferenţele şi similitudinile existente între diversele abordări de tip epistemologic din teoria instruirii / didactică. Deloc facilă această analiză, prin utilizarea instrumentelor interdisciplinare specifice, considerăm că şi-a atins obiectivele. În continuare rămâne problematizantă focalizarea conceptuală pe anumite categorii de modele utilizate în abordarea procesului de învăţământ, fie ca este vorba despre modelele didactice, ale instruirii, ori ale predării. O unitate conceptuala este în continuare destul de dificil de realizat în analiza subiectului, deşi, după cum s-a putut observa, se lucrează de foarte multe ori atât cu instrumente şi argumente, dar şi cu exemple, asemănătoare şi uneori chiar comune.

În altă ordine de idei, cunoaşterea acestor modele este o necesitate pentru cadrele didactice, ele conferind mai multă mobilitate gândirii didactice, dezvoltând şi stimulând inventivitatea şi creativitatea pedagogica. Fiecare model în parte prezintă atât aspecte valoroase cât şi limite (după cum s-a putut observa deja) , soluţia ideală constituind-o utilizarea lor într-o combinatorică prin alternarea situaţională a elementelor fiecărui model.

MODUL ÎN CARE MODULUL ESTE CONCEPUT

Numărul de ore destinat studiului individual:

Modulul de faţă propune subiecţilor / cursanţilor o abordare interactivă bazată pe o permanentă activizare şi o dinamizare a acestora. Studiul individual ocupă un rol important în economia cursului şi va reprezenta o pondere semnificativă în numărul total al orelor de studiu. Modulul necesită, în medie 26-32 ore, pentru studiu individual.

Modulul este structurat pe patru Unităţi de învatare / continut şi cuprinde patru Lucrări de verificare care vor fi transmise tutorelui la care aţi fost arondat. Lucrările de verificare sunt plasate la sfârsitul fiecărei Unităţi de învăţare / conţinut. Instrucţiuni privind redactarea, lungimea şi criteriile de notare ale lucrărilor vă vor fi furnizate în cadrul acestora. Modul de transmitere al Lucrărilor de verificare către tutore şi modalitatea prin care veţi intra în posesia comentariilor şi notelor tutorelui vor fi stabilite de universitate pentru fiecare curs în parte.

Fiecare Unitate de învăţare cuprinde un număr de sarcini de lucru de tipul temelor de reflexie, studii de caz, teste de autoevaluare etc. Pentru rezolvarea acestora în cadrul unităţii de învăţare sunt prevăzute spaţii special marcate care limitează lungimea răspunsului. Pe această cale s-a urmărit ca acest manual să fie în acelaşi timp şi caietul dumneavoastră de studiu individual. Manşetele albe special lăsate la marginile foii vor fi utilizate de dumneavoastră pentru unele adnotări în vederea discutării diferitelor subiecte cu tutorele în sesiunile de lucru faţă în faţă prevăzute în calendarul disciplinei, furnizat de universitate.

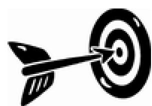
Fiecare lucrare vă invită să utilizaţi informaţiile acumulate pe parcursul studiului individual pentru a răspunde cât mai serios şi într-o notă personală, reflexivă şi interpretativă, la itemii propuşi. Criteriile de evaluare vor fi reprezentate de competenţele formulate în termeni de obiective cu caracter operaţionalizat pe care le întâlniţi la începutul fiecărei unităţi specifice. Sunt apreciate în mod deosebit însă, forţa argumentelor, capacităţile interpretative şi reflexive.

În mod concret, atunci când studentul întâlneşte o activitate practic - aplicativă, va stopa procesul de parcurgere a conţinuturilor şi va efectua sarcina prevăzută de activitatea indicată în situaţia în care este vorba despre un studiu de caz sau va aplica în condiţiile concrete ale clasei de elevi, cât mai repede posibil (în raport cu condiţiile concrete ale procesului instructiv-educativ), elementele referenţiale cu caracter practic corespunzătoare sarcinii respective. La sfârşitul activităţii educaţionale în care a fost rezolvată sarcina cu caracter aplicativ, cursantul va redacta un raport de aproximativ 30 rânduri, în care vor fi menţionate concluziile şi constatările personale ale studentului. Toate rapoartele însumate vor alcătui un **portofoliu al cursantului** care va fi prezentat la debutul sesiunii.

Unitatea Nr.1

TEORIA INSTRUIRII

Cuprins **Pagina**



OBIECTIVELE Unităţii de învăţare 1

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- stabilească specificitatea abordării teoretice a instruirii;
- opereze cu conceptele specifice temei: instruire, învăţare, predare;
- descrie principalele dimensiuni ale proceselor instrucţionale, în condiţiile unor activitâţii educaţionale generale;
- evalueze avantajele şi limitele unor abordări teoretice din perspectiva teoriilor instruirii.

1. 1. Instruirea

Întreprinderea de instruire angajează din cele mai vechi timpuri resurse umane şi materiale bogate şi variate. Din punct de vedere etimologic instruirea, provine din latinescul "instruo" şi înseamnă aranjament, amenajare, construcţie, iar prin aproximare lingvistica ar desemna "o construcţie în spirit", o construcţie intelectuala, sau după expresia lui Skinner, "a construi structuri cognitive, operaţionale". Astfel, instruirea desemnează:

Însuşirea unui corp de informaţii într-o maniera care sa determine elaborarea unor structuri şi procese intelectuale, operaţionale şi sa contribuie la dezvoltarea potenţialului intelectual al individului.

Profesorul Eugen Noveanu, defineşte *instruirea* ca pe o acţiune de comunicare, de transmitere de cunoştinţe si, recunoscând limitele definiţie propune spre analiza o serie de alte accepţiuni date de specialişti ai domeniului, Bruner, Itelson, Popescu Neveanu, de Villers, van der Maren. In cele din urma binecunoscutul cercetător român se opreşte asupra accepţiunilor instruirii date de B. O. Smith, care, renunţând la dihotomia - descriptiv / prescriptiv prezintă patru definiţii elaborate:

- *definiţia descriptiva* se regăseşte într-o fraza ca "distribuirea cunoştinţelor şi a deprinderilor", astfel încât relaţia dintre instruire şi învăţare este fundamentala, nu poate exista instruire dacă nu rezulta o învăţare;
- *definiţia intenţională* se bazează pe raţionamentul potrivit căruia considerarea instruirii ca activitate intenţională presupune recunoaşterea obiectivelor şi a convingerilor cadrului didactic ca determinanţi ai performantelor la clasa;
- *definiţia normativa* centrează analiza pe principiile etice şi deontologice;
- *definiţia ştiinţifică* presupune descrierea atenta a comportamentelor specifice instruirii, al căror efect a fost pe deplin experimentat.

Un fundamental câştig al aserţiunilor anterioare este acela *ca instruirea este acţiunea întreprinsă cu intenţia de a produce învăţarea*. In contextul aceleiaşi idei, E. Robertson (1988) formulează un set de condiţii pentru clasificarea unei activităţi educaţionale ca instruire:

- existenta unui contact direct între profesor şi elev;
- existenta unei asimetrii informaţionale - profesorul cunoaşte materia de studiat în timp ce elevul nu deţine acele informaţii;

- profesorul doreşte să faciliteze învăţarea conţinutului de către elev;
- acţiunile profesorului conduc raţional către învăţarea conţinuturilor respective de către elev ;
- acţiunile profesorului sunt astfel construite încât să-i releve elevului elementele de conţinut pe care se presupune că trebuie să le înveţe;
- acţiunile profesorului continua cel puţin până când elevul încearcă sa înveţe conţinutul ca rezultat al acestor acţiuni;

Analizând cu atenţie toate observaţiile anterioare putem să observăm faptul că modalitatea teoretică ce asigură definirea contextuală a învăţării este dată de corelaţia stabilită cu învăţarea. În absenţa învăţării, instruirea nu-şi poate manifesta deplinătatea conceptuală (accentul fiind necesar de pus pe partea aplicativă).



Test de autoevaluare 1.1

Identificati principalele condiţii pentru clasificarea unei activităţi educaţionale ca fiind activitate de instruire.

Un posibil răspuns îl găsiţi la pagina 12 şi 24.

1.2. Învăţarea

1.2.1. Conceptul de învăţare şcolară.

Mecanisme şi procesualitate.

Forme, tipuri şi niveluri de învăţare

În Enciclopedia Britanică învăţarea este definită ca o "modificare relativă a comportamentului, fundamentată pe experienţa trecutului" iar Skinner o defineşte ca o "formare a comportamentelor noi". Gagne face referire la "acea modificare a dispoziţiei sau capacităţii care poate fi menţinută şi care poate nu poate fi atribuită procesului de creştere; modificarea denumită învăţare se manifestă ca o modificare a comportamentului".

Cele mai multe accepţiuni date învăţării (concluzie centralizată în urma analizării unor seturi de definiţii date învăţării, vezi, Skinner, Gagne, Briggs, Kidd, Ullich, Geulen, Veith, Ausubel, Cerghit, Potolea, Noveanu, etc.) atestă existenţa unei constante în definiţie, schimbarea, modificarea comportamentului pe bază experienţei trăite (structurată educaţional). În sens definiţional, învăţarea,

este o transformare de comportament pe baza unei experienţe organizate şcolar, organizare supusă structurării, observaţiei, controlului, în condiţiile activităţii şi ambianţei şcolare.

Procesul de învăţământ încearcă să provoace o schimbare, în timp, în spaţiu şi în forma experienţei trăite de individ: psihomotrice, acţionale, deoarece numai o experienţă nouă, poate genera o nouă învăţare.

Procesul de învăţare presupune o dualitate de forţe implicate:

- forţe care înlesnesc, provoacă şi determină schimbarea (cadrul didactic);
- forţe în dezvoltare, care suportă schimbarea şi care se implică activ în actul de transformare personală;

Accepţiunile date procesului de învăţare sunt cunoscute în literatura de specialitate sub două denumiri: învăţarea ca proces şi învăţarea ca produs:

învăţarea ca proces

reprezintă o succesiune de operaţii, de acţiuni, stări şi evenimente interne conştient finalizate în procesul de transformare a comportamentelor interne în structuri de cunoştinţe mentale:

- imagine - noţiune - act - gândire;
- contemplare senzorială - gândire abstractă;
- empiric - ştiinţific în învăţare;
- percepţie - reprezentare;

Abordarea procesuală a învăţării conduce la elaborarea unor produse ce apar în calitate de produse noi şi care devin în plan interior puncte de plecare şi mecanisme interne ce stau la baza unor noi acte de învăţare. Totodată, aceeaşi abordare, generează o *progresie de schimbări* care combină acte constructive şi acte distructive. Învăţarea este în permanentă pierdere şi câştig, elaborare şi reelaborare, reţinere şi excludere, o continuă evoluţie progresivă (în spirală) pe calea cunoaşterii, pe baza angajării şi dezvoltării unor însuşiri intelectuale: creativitate şi independenţă.

O idee cheie pentru reuşita actului de învăţare o reprezintă convingerea că *o "cunoştinţă" nu este formativă prin ea însăşi ci prin procesul prin care se ajunge la ea*. Deplina angajare a individului în actul învăţării este totodată un alt factor determinant pentru producerea învăţării. Orice experienţă cognitivă, trăită cu interes generează la rândul său nevoia unei noi experienţe de cunoaştere.

Învăţarea ca proces solicită un activism susţinut din partea celui care învaţă astfel încât, sarcina cadrului didactic este aceea de a organiza şi dirija învăţarea în sensul în care ea poate să implice, să angajeze, să determine participarea activă a elevului.

învăţarea ca produs

apare ca un ansamblu de rezultate noi, produse de activitatea procesuală şi se referă la: cunoştinţe, priceperi, noţiuni, modalităţi de gândire, atitudini şi comportamente.

Rezultatele reprezintă o materializare a schimbărilor cantitative şi calitative, relativ stabile, de natură afectivă sau cognitivă si, de asemenea, corespund unor schimbări intervenite faţă de stadiul anterior.

Fluctuaţia rezultatelor oferă măsura eficacităţii şi a eficienţei procesului de predare - învăţare.

1.2.2. Interdependenţa dintre condiţiile interne

si condiţiile externe ale învăţării.

Valorificare şi optimizare.

Analiza atentă a fenomenelor de învăţare atestă faptul că prezenţa unor condiţii minimale în planul activităţilor conexe şi a contextului învăţării sunt indispensabile desfăşurării în parametri optimi a acestora.

Clasificarea condiţiilor învăţării se prezintă în literatura de specialitate sub forma:

- *condiţiilor interne* (structura cognitivă, motivaţia, stilul de învăţare, s.a.), pe de o parte, şi a *condiţiilor externe* (personalitatea profesorului, gestiunea timpului de învăţare, atmosfera şi climatul şcolar şi familial), pe de altă parte;
- *condiţiilor individuale şi a condiţiilor socio-grupale;*
- *condiţiilor intrapersonale şi a condiţiilor interpersonale;*
- *condiţiilor biosomatice, psihologice, pedagogice, igienico - ergonomice, socio - culturale, etc.;*

(Ioan, Neacşu, "Învăţarea şcolară – teorii, mecanisme, modele", în Curs de pedagogie vol. I, Credis, Bucureşti,1999).

Referinţa clasică în domeniu, aparţinând lui R. Gagne, departajează condiţiile învăţării în ***condiţii interne ale învăţării şcolare:*** procesele cognitive, afective, volitive: motivaţia - geneza, dinamica, forme, structuri motivaţional - atitudinale. Legea optimului motivaţional (vezi şi structura personalităţii elevului, capitolul) şi ***condiţii externe ale învăţării şcolare***: statutul profesorului, mediul şcolii şi al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici şi de igienă ai învăţării s.a. Într-o clasificare mai amănunţită factorii şcolari determinanţi sunt: curricula, solicitările şcolare-sarcinile de muncă şcolară, calitatea instruirii prestate de către cadrele didactice, relaţia profesor-elev şi relaţia intragrupale – elev-elev.

Profesorul Ioan Neacşu de la Universitatea din Bucureşti, ne prezintă o clasificare foarte productivă pentru studiul învăţării şcolare, ***clasificare plurifactorială***, cu un minim de 10 elemente, decompozabile în următoarele structuri:

- *elevul*: sănătate; structura şi operativitate cognitivă; structura şi operativitate metacognitivă; inteligenţa generală, inteligenţa socio-emoţională; voinţa + motivaţie; experienţa de învăţare cu reuşita şi

nereuşita; timp alocat învăţării; stil de învăţare; cunoaşterea şi controlul rezultatelor (progrese-regrese); asertivitate; elemente psiholingvistice şi de comunicare, etc.;

- *profesorul*: competenţa profesională; vocaţie pedagogică; capacitate empatică de relaţionare şi de comunicare; stil de instruire; sănătate (echilibru) mentală; ethos şi autoritate morală recunoscute; timp alocat pregătirii şi autoperfecţionării; preocupare pentru transferul strategiilor de predare în strategii de învăţare; umor creativ şi entuziast; echilibrul conduitei stimulativ – punitive; calitatea proceselor evaluative;

- *familia* (mediul familial): calitatea climatului familial; *interes* pentru monitorizarea progreselor/rezultatelor şcolare ale copilului; spectrul aşteptărilor educaţionale; regimul igienic şi alimentar specific vârstei elevului; raţionalitatea regimului de studiu; facilităţi oportunităţi pentru studiu sistematic; autoritate socio-morala; echilibrul conduitei stimulativ-punitive;

- *şcoala* (mediul organizaţional - şcolar): climat şcolar responsabil, stimulativ, proiectiv; condiţii tehnice, ergonomice şi psihoigienice; calitatea organizării timpului şcolar; gestionarea factorilor motivaţionali; calitatea managementului şcolar; gestiunea încrederii şi respectului; valorizarea potenţialului creativ al actorilor educaţionali; modele şi practici curriculare moderne, echilibrate şi stimulative pentru elevi;

- *grupul de elevi*: sintalitate; stil de activitate; coeziune; ethos; balanţa competiţie – cooperare; acceptanta diferenţelor, a individualităţii; reactivitate pozitiva la succes şi insucces; asumare de responsabilităţi; permisivitate la noi experienţe, la noi constrângeri, al noi standarde de învăţare şi evaluare; comunicare pe orizontala şi pe verticala, etc.;

- *grupul de profesori*: coeziune, forţa persuasiva; sinergetică în conduita faţa de elevi; ethosul instituţiei şcolare; pragmatism şi raţionalitate în deciziile privind pregătirea elevilor; spirit de echipa în respectarea regulamentului; conduita relaţională, nonperversă, nonmanipulativă, nonpartizana; motivaţie adecvata situaţiei şi personalităţii elevului; echilibru competiţie – cooperare; relaţii interpersonale mature;

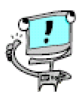
- *societatea civila* (factori cu statut de parteneri educaţionali extraşcoală): atitudine proeducaţională; iniţiativa; voluntariat în participare; implicare nonpartizana; relaţii cu mediul educaţional bazate pe responsabilitate, etc.;

- *tehnologii educaţionale*: spectru larg, complementaritate; adecvaţie; nonsaturaţie; acces larg; gestiunea deschisa elevilor, profesorilor, comunităţii;

- *context / mediu*: complementaritate; calitate; adecvare; *controlul* calităţii la nivelul componentelor sociala, culturala, economica, tehnologica, ecologica, politica; suport educaţional;

- *relaţii educaţionale*: calitatea relaţiilor şi raporturilor elevi-elevi; elevi-profesori; (biserica, autoritatea locala, ONG-uri), etc.

Valorificând optim factorii interni şi pe cei externi, învăţarea va parcurge un sir de evenimente specifice: receptarea, înţelegerea, memorarea, păstrarea şi actualizarea informaţiilor învăţate.



Tema de reflecţie 1

Comentaţi următoarea afirmatie: "Reusita actului de Invatare depinde in cea mai mare masura de conditiile / factorii interni si cei externi ai invatarii".

Comentariul va fi realizat sub forma unui eseu care nu va depaşi 300 de cuvinte şi se va încadra în spaţiul rezervat.

1.3. Modelele instruirii – legitimare pedagogică:

Parcurgând informaţiile anterioare, din punctul de vedere al unei *legitimări predominant pedagogice*, profesorul *Ioan Cerghit (1992)*, arata ca pot fi conturate câteva modele instrucţionale elaborate şi aplicate de-a lungul istoriei pedagogiei (modelele prezentate constituie şi dominante ale didacticii româneşti tradiţionale).

Modelul logocentric

este cel mai răspândit model de organizare şi desfăşurare a instruirii şi porneşte de la premisa explicativ-ştiinţifica: ştiinţa este un produs, rezultat finit şi bilanţ de adevăruri exprimate într-un corp de cunoştinţe; obiectivul fundamental îl constituie transmiterea informaţiilor esenţiale de către profesor, modelul fiind centrat pe monopolul absolut al cadrului didactic. In cadrul acestui model obiectul instruirii îl constituie aspectele noţionale , logice şi mai ales cantitative, metodele sunt frecvent analitice.

- *avantajele* modelului constau în faptul ca se poate transmite un volum mare de cunoştinţe într-un timp relativ redus la un număr foarte mare de elevi (economicitate); de asemenea, sunt achiziţii ale culturii, valori care nu pot fi transmise decât prin acest canal de comunicare (J. Bruner spunea ca valorile culturii nu se descoperă ci se transmit);

- *dezavantajele* modelului sunt ca acesta generează pasivismul elevilor, solicitând prea puţine resurse intelectuale şi afective din partea elevilor; formativitatea învăţământului în aceasta maniera este foarte scăzută: prescurtează foarte mult procesul de învăţare: cunoştinţele sunt reţinute numai la nivel amnezic, potenţialul lor de operaţionalitate fiind foarte redus; subestimează realitatea şi cultiva aspectul livresc al procesului de instruire;

Modelul empiriocentric

abordează euristic situaţia de instruire, privind ştiinţa ca un proces şi familiarizând elevii cu logica investigaţiei ştiinţifice, cu tehnicile de cercetare. Elevii experimentează cunoaşterea şi folosesc pentru procesul de instrucţie învăţarea prin descoperire, rezolvarea de probleme. In interiorul acestui model învăţarea nu este preponderent cognitiva cât mai ales orientata pe experienţele subiectului – acţionale, afective, individuale şi sociale. Elevii se autoevaluează şi îşi concep noi probleme de învăţare. Modelul empiriocentric dezvolta formativitatea contribuind esenţialmente la consolidarea operaţiilor şi a proceselor intelectuale.

- *avantajele* modelului sunt legate de gradul mare de activism metodologic şi intelectual la elevi, de dezvoltarea gândirii creatoare şi a inteligentei elevilor;

- *dezavantajele* modelului sunt legate de consumul mare de timp necesar pentru procesul de învăţare, de consumul crescut de energie intelectuala, de imposibilitatea de acoperire totala a conţinuturilor numai prin structurarea empiriocentrică .

Modelul tehnocentric

este centrat pe eficienta şi pe performanta în învăţământ , pe raţionalizarea procesului de predare - învăţare, în sensul descompunerii învăţării în operaţiile sale. Astfel, instruirea devine din perspectiva acestui model o înlănţuire de procedee şi de tehnici de lucru, promovând: definirea operaţională a obiectivelor, analiza temeinică a conţinuturilor, analiza dificultăţilor de învăţare, instrumentalizarea metodologiei didactice, recurgerea la evaluarea operaţională şi la fedback. Modelul poate fi considerat un complex de operaţii de inginerie didactica, impulsionat şi de dezvoltarea calculatorului.

- *dezavantajele* modelului constau într-o supraorganizare a instruirii care poate deveni o frâna în calea creativităţii şi spontaneităţii elevului;

- *duce* la formarea unor stereotipuri atât de predare cât şi de învăţare.

Modelul sociocentric

este un sistem de concepere a instruirii bazat pe acţiunea în grup a elevului care statuează organizarea socială a învăţării deşi, din punct de vedere psihologic învăţarea este individuală. Colectivul devine obiect al activităţii de instruire iar metodele sociometrice suport al cunoaşterii realităţii colective. Principalele metode sunt cele de tip cooperatist,de autoconducere, dezbatere, cercetare în echipa, etc. .

- limitele modelului sunt foarte clar exprimate chiar de iniţiatorul acestuia, C. Rogers, şi ele constau într-o uniformizare şi o diminuare a rolului individualităţii elevilor.

Modelul psihocentric

porneşte de la exploatarea nevoilor copiilor de dezvoltare spontana. Aceste modele sunt preocupate constant de adecvarea metodelor la dinamismul învăţării. Orientarea teoretica este centrata pe individualitatea fiecărui elev, pe cunoaşterea acestuia, iar metodele utilizate sunt: munca independenta, jocurile didactice, simularea. Problema motivaţiei reprezintă o preocupare constantă a cadrului didactic pentru cultivarea intereselor, motivelor şi dorinţelor copilului. Modelul este identificat în *modelul unităţilor* Parkhurst, Wasbourne şi Morris, “master-learning”, *modele centrate pe rezolvarea de probleme* Kilpatrick, modelul *secvenţelor ierarhizate* ale învăţării, Gagne.

- *avantajele* modelului sunt evidenţiate de aspiraţia către individualizare a instruirii, de stimularea capacităţilor intelectuale ale elevilor, etc.;
- limitele modelului sunt datorate minimalizării rolului *profesorului*, acesta fiind nominalizat numai în calitate de ghid al instruirii, de manager al clasei etc.



Test de autoevaluare 1.2

Selectati unul dintre modelele prezentate mai sus si evidentiati trei limite si trei avantaje ale modelului pentru care ati optat

Un posibil răspuns îl gasiţi la paginile 19 – 21 şi 24.

1.4. Modele ale procesului de învăţământ

Principalele modele de abordare ale procesului de învăţământ , după opinia profesorilor Ioan Cerghit (1992) şi Ioan Neacsu (2000), de la Universitatea din Bucureşti, sunt următoarele:

Modelul interactiv:

Modelul interactiv accentuează corelaţia şi interacţiunea reciprocă dintre predare - învăţare - evaluare, pentru a evita centrarea exagerată numai pe predare, astfel încât, chiar şi eventualele nereuşite (eşecuri) la finele procesului de instruire putând fi repartizate paritar, atât profesorului cât şi elevului.

Modelul sistemic:

Introduce rigoarea analizei, în abordarea ansamblului de elemente educaţionale, care se afla într-o strânsă interacţiune, astfel încât, perturbarea unui element poate conduce la dezechilibrarea întregului sistem, dar şi globalizarea sintezei, avantajând astfel proiectarea didactica;

Modelul informaţional

Dezvolta implicaţiile teoriei informaţiei în procesul de învăţământ , studiind principalele categorii de informaţii vehiculate în circuitele interactionale ale procesului, situaţional abordând şi fenomene informaţionale specifice,

Modelul cibernetic

Introduce şi cultivă rolul mecanismelor de feedback, conexiune inversă implicate în dinamica procesului instructiv-educativ, în scopul reglării dar şi al autoreglării acestui proces;

Modelul comunicaţional

Are ca obiect de studiu participanţii la actul de comunicare (emiţător - receptor), canalul de comunicare, procesele de codare şi de decodare a mesajelor, relaţiile dintre repertorii (gradul lor de congruenta, depăşirea barierelor de comunicare, tipurile şi formele de comunicare, comunicarea verbala dar şi comunicarea nonverbală, empatia, etc.

Modelul câmpului educaţional

Denumit şi model al spaţiului de instruire, porneşte de la premisa ca procesul de predare învăţare se desfăşoară în limitele unui spaţiu complex în care intervin o serie de variabile care condiţionează rezultatele învăţării;

Modelul situaţiilor de instruire,

Exploatează contextul învăţării şi plasează elevul într-o anumită reţea de relaţii cu materia de studiat (pornind de la premisa ca învăţarea este întotdeauna contextuala, petrecându-se într-un cadru situaţional determinat);

Analiza modelelor explicative ale procesului de învăţământ poate constitui pentru cadrele didactice un exerciţiu valoros de opţiune în condiţiile în care acest fond informaţional exista. ***Decizia*** cu privire la modelul adecvat situaţiei şi personalitatii cadrului didactic poate fi mult

mai uşor luata dacă profesorul este abilitat din punct de vedere al competentelor metodice, cu capacităţi de proiectare şi de evaluare.



Activitate:

Luând ca reper unul dintre modelele procesului de invatamant realizaţi o aplicaţie practică asupra unei teme concrete la un obiect de învăţământ la alegere (folosiţi pentru aplicaţie spaţiul de mai jos).

Lucrarea va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire faţă în faţă.



Răspunsuri şi comentarii la Testele de autoevaluare

Testul de autoevaluare 1.1

Un set de condiţii pentru clasificarea unei activităţi educaţionale ca instruire poate fi urmatorul: existenta unui contact direct între profesor şi elev; existenta unei asimetrii informaţionale - profesorul cunoaşte materia de studiat în timp ce elevul nu deţine acele informaţii; profesorul doreşte să faciliteze învăţarea conţinutului de către elev; acţiunile profesorului conduc raţional către învăţarea conţinuturilor respective de câtre elev ; acţiunile profesorului sunt astfel construite încât să-i releve elevului elementele de conţinut pe care se presupune că trebuie să le înveţe; acţiunile profesorului continua cel puţin până când elevul încearcă sa înveţe conţinutul ca rezultat al acestor acţiuni.

Testul de autoevaluare 1.2

In cazul modelului psihocentric, avantajele modelului sunt evidenţiate de aspiraţia către individualizare a instruirii, de stimularea capacităţilor intelectuale ale elevilor, etc.;limitele modelului sunt datorate minimalizării rolului profesorului, acesta fiind nominalizat numai în calitate de ghid al instruirii, de manager al clasei etc.

LUCRAREA DE VERIFICARE NR.1

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate şi transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitaţi ca pe prima pagina să specificaţi următoarele: Lucrarea de verificare Nr.1 la disciplina Teoria si metodologia instruirii, Numele şi prenumele dumneavoastră, anul de studiu si grupa, numele tutorelul şi universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare şi a obţine o notă bună **vă recomand** urmatoarele:

a. La subiectul 1 comparati cu celelalte componente ale actului instructional: curriculum, evaluare, managementul clasei de elevi

b. La subiectul 3 pot fi particularizate dimensiunile teoretice la nivelul unei situatii educationale concrete proiectata / desfasurata in ultimul stagiu de practica

Nota Lucrării se va obţine ca medie aritmetică a notelor parţiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

1. Caracterizaţi specificul abordărilor teoretice ale instruirii; enumeraţi caracteristicile definitorii prin intermediul unei comparaţii cu celelalte componente primordiale ale educaţiei (curriculum, evaluare, managementul clasei de elevi).

2. Definiti, folosind propriile dumneavoastră cuvinte, conceptele specifice temei: instruire, învăţare, predare.

3. Descrieţi principalele dimensiuni ale proceselor instrucţionale, în condiţiile unor activităţii educaţionale generale; particularizaţi dimensiunile teoretice la nivelul unei situaţii educaţionale concrete proiectată / desfăşurată în ultimul stagiu de practică.

4. Evaluaţi principalele avantaje şi limite ale unor abordări teoretice din perspectiva teoriilor instruirii (selectaţi două dintre acestea).

BIBLIOGRAFIE:

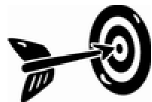
1. Arends, I., R., “*Learning To Teach*”, McGraw-Hill, inc, San Francisco, 1998
2. Birzea, Cezar, “*Arta şi ştiinţa educaţiei*”, Bucureşti, EDP, 1995
3. Bocos, M., „*Instruire interactiva*”, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj Napoca, 2002
4. Bruner,J., „*Procesul educaţiei intelectuale”*, ED. Ştiinţifica, Bucureşti, 1970.
5. Cerghit, I., „*Sisteme de instruire alternative şi complementare*”, Editura Aramis, Bucureşti, 2002
6. Cerghit, I.,"*Metode de învăţământ* ", Bucureşti, EDP, 1998.
7. Cerghit, I.,"*Perfecţionarea lecţiei în scoala moderna*", Bucureşti, EDP, 1983.
8. Cerghit, I., Neacsu, I., Negret, I., Pânişoară, I. O., „*Prelegeri pedagogice*”, editura Polirom, Iaşi, 2001
9. X X X , "*Curs de pedagogie*", Bucureşti, TUB, 1988.
10. Dave,R.,H., "*Fundamentele educaţiei permanente*", Bucureşti, EDP, 1991.
11. Foster,.D., Clifford, & Jarolimek,J., “*Teaching And Learning In The Elementary School*”, Macmillan Publishing Company, New York, 1999
12. Freeman,J., „*Pour une education de base de qualite”*, Bureau International d'Education, UNESCO, 1993.
13. Ionescu, Miron, „*Instrucţie şi educaţie*”, Garamond, Cluj Napoca, 2003
14. Iucu, B.,Romiţă, “*Managementul şi gestiunea clasei de elevi*”, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
15. Iucu, B. Romiţă, „*Instruirea şcolară*”, Editura Polirom, Iaşi, 2002
16. Joyce, B., Weil, M., “*Models of teaching*”, Pretince / Hall International, Inc, New Jersey, 1992
17. Kessel, W., *“Probleme der Lehrer-Schuler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage*", Koulten, Berlin, 1995.
18. LaTorre, Saturnino, “*Didactica şi curriculum*”, Editura Universitad de Barcelona, Barcelona, 1999
19. Miclea,M., „*Psihologie cognitiva”*, Casa de Editura "Gloria", Cluj-Napoca, 1994
20. Neacsu,I., „*Instruire şi învăţare”*, EDP, Bucureşti, 1999

21. Neacsu,I., „*Motivatie şi învăţare”*, EDP, Bucureşti, 1978
22. Păun, E., Potolea, D., (coord.), „*Pedagogie – fundamente teoretice şi demersuri aplicative*”, Editura Polirom, Iaşi, 2002
23. Panisoara, I.O.,”Comunicarea eficienta”, Editura Polirom, Iasi, 2002
24. Potolea, D., *„De la stiluri la strategii: o abordare empirica a comportamentului didactic”* în „*Structuri* strategii *performante”*, Ed. Academiei Romane, Bucureşti, 1989
25. Potolea, D., *„Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi”*, in: Revista de pedagogie, nr.12, 1987
26. Radu,I.,T., „*Teorie şi practica în evaluarea eficientei învăţământ ului*” EDP, Bucureşti, 1981
27. Tarpy, R., M., “*Contemporary learning theory and research*”, MaGraw-Hill, Inc, 1997
28. Ullich, D., „*Padagogische interaktion”*, Beltz Studien Buch, Weinheim und Basel, 1996
29. Zlate, Mielu, „*Model sintetic-integrator al personalitatii”*, în „*Revista de Pedagogie*”, nr.1/1987.
30. Wallen, J.Karl, Wallen, L. LaDonna, “*Effective classroom management*", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1989
31. Weber, Erik, *Die Erziehungstille*, Ed.Ludwig Auer, Donauwort, 1996
32. X X X ,"*Sinteze pe teme de didactica moderna*", culegere editata de Tribuna învăţământ ului, Bucureşti, 1986

Unitatea Nr. 2

PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Cuprins **Pagina**



OBIECTIVELE Unităţii de învăţare 2

După ce vor studia aceasta unitate, cursantii vor putea să:

- stabilească specificitatea abordării teoretice şi practice a procesului de învăţământ;
- opereze cu conceptele specifice modulului *procesul de învăţământ*: predare, modelele procesului de învăţământ, componentele procesului de învăţământ;
- descrie principalele dimensiuni ale procesului de învăţământ , în conditiile unor activitatii educationale generale şi concrete precum şi interactiunile dintre acestea (obiective, continuturi, timp, interactiuni, stil, forme de organizare, strategii, evaluare);
- evalueze avantajele şi limitele unor abordari practice ale modelelor procesului de învăţământ.

2.1. Procesul de învăţământ – aspecte structurale

Încercând o definire a procesului de învăţământ , putem reţine faptul că din punct de vedere teoretic este:

o formă sistematizată şi organizată de desfăşurare a ansamblului procesual predare - învăţare (presupunând deci interacţiunea personalităţilor celor două entităţi psihologice implicate, profesorul şi elevii) orientată finalist, transpusă pragmatic într-o serie de metode şi procedee şi supusă legilor evaluării.

Abordările generale ale procesului de învăţământ propuse de profesorul Dan Potolea (vezi, Potolea Dan, *Curriculum*, (curs universitar), Universitatea din Bucureşti, 1991), sunt:

- **abordarea structurală**, care cuprinde următoarele componente: finalităţi, conţinuturi, timp, relaţii educaţionale (profesor - elev, student), metode şi mijloace, modalităţi de organizare a activităţilor şi evaluare, reprezinta planul static de analiza al procesului de învăţământ şi poate fi reprezentată grafic astfel:

- **abordarea procesuală**, care desemnează planul dinamic al desfăşurării procesului de învăţământ , poate fi analizată diadic, la nivel de:

* *faze*: - proiectare;

- implementare (realizare efectiva);

- evaluare;

* *procese*: - predare;

- invatare;

- evaluare;

Studiul procesului de învăţământ trebuie realizat în mod sistematic în formarea metodica iniţială a profesorilor, deoarece modalităţile de reprezentare ale acestuia (procesul de învăţământ) de către cadrele didactice, pot influenta activitatea şi prestaţia lor la catedra.

Odată cu persistenţă temporală în acest câmp educaţional-instrucţional numărul reprezentărilor se amplifică gradual devenind din ce în ce mai larg şi mai complex dar şi mai selectiv, dând naştere unui sistem reprezentaţional. Printr-o selecţie mai atentă, printr-o mai profundă implantare în structurile interioare afectiv-emoţionale anumite reprezentări se transformă în convingeri psihopedagogice.

Un profesor eficient nu se mai poate cantona într-un singur model explicativ, dar pentru a evita acest lucru trebuie sa deţină informaţiile necesare. Opţiunea pentru un anumit model didactic trebuie sa reprezinte atât un impuls pentru stimularea creativităţii didactice cât şi o modalitate de afirmare a personalitatii profesorului.

2.2. Modele ale procesului de învăţământ :

Principalele modele de abordare ale procesului de învăţământ , după opinia profesorilor Ioan Cerghit (1992) şi Ioan Neacsu (2000), de la Universitatea din Bucureşti, sunt urmatoarele:

Modelul interactiv:

Modelul interactiv accentueaza corelatia şi interactiunea reciproca dintre predare - învăţare - evaluare, pentru a evita centrarea exagerata numai pe predare, astfel incat, chiar şi eventualele nereusite (esecuri) la finele procesului de instruire putand fi repartizate paritar, atat profesorului cât şi elevului. Din punctul de vedere al modelului interactiv, într-o definitie lapidara, de lucru, invatarea este o schimbare în comportamentul elevului ca urmare a trairii unei experiente propri. Din aceasta perspectiva, procesul de învăţământ vine sa provoace schimbarea solicitata de definitia anterioara, prin pozitionarea elevului într-o situatie de viata – situatie cu conontatii educationale accentuate. Deci, menirea procesului de învăţământ este accea de a angaja elevul în trairea unor experiente de învăţare noi si, impune o dualitate analitica:

- forte care înlesnesc, provoacă schimbarea;
- forte aflate în dezvoltare, care suportă schimbarea;

Ca urmare a acestor elemente analitice se pot identifica trei funcţii ale procesului de învăţământ (F.Buchberger, 1999):

- *funcţia de predare*: aspect logic care caracterizează munca cadrului didactic ghidată fiind de obiectivele educaţionale (în literatura de specialitate este denumită şi logica didactica);
- *functia de invatare*: aspect personal (cu referire la elementele de personalitate ale elevului) care introduce în discutie “logica psihologica” a procesului de învăţământ ;
- *functia de evaluare*: raspunderea pentru rezultatele instruirii cade, reciproc, atat în sarcina elevului cât şi în cea a profesorului, raportarea finala a rezultatelor facandu-se la obiectivele instructionale; (SCHEMA 3)

Liniile de rezistenta ale principalelor investigaţii operate până în momentul de faţa în teoria instruirii accentuau functiile de predare în

detrimentul functiilor de invatare, predominante fiind în demersurile teoretice, studierea metodelor de predare şi mai putin a strategiilor instructionale, formatiuni pedagogice complexe care structureaza atat orizontul predarii cât şi pe acela al invatarii, într-o manieră contextuală. Chiar şi evaluarea, ca etapă complexă, fomativă, realizată pe parcursul activităţii de instruire, este investită cu valenţe educaţionale foarte importante (vezi schema ... şi subcapitolele referitoare la predare şi învăţare).

Modelul sistemic:

Introduce rigoarea analizei, în abordarea ansamblului de elemente educationale, care se afla într-o stransa interactiune, astfel incat, perturbarea unui element poate conduce la dezechilibrarea intregului sistem, dar şi globalizarea sintezei, avantajand astfel proiectarea didactica; calitatea sistemului nu deriva din calitatea intrinseca a fiecarui element ori din calitatea sumei acestora, cât mai ales din finetea, amplitudinea şi forta interactiunilor dintre elementele componente (obiective, continuturi, metode, relatii educationale, evaluare, etc) (SCHEMA 4);

Analiza în multiple planuri a sistemului: substantial, structural, functional, permite detasarea unor caracteristici specifice ale acestuia:

- complexitatea,
- dinamica,
- delimitarea spatio-temporala,
- interactiunea cu mediul instructional (deschidere),
- reglarea / autoreglarea,
- existenta starilor optimale,
- conexiunea inversa, etc.

Dupa cum se poate observa şi din analiza schemei anterioare, componentele specifice ale procesului de învăţământ devin în cazul unei analize sistemice „blocuri operatorii” care pot sa dezvolte *relatii multireferentiale* complexe de tip:

- cauza – efect,
- ierarhice,
- de corespondenta,

- de compatibilitate,
- de compensare,
- de complementaritate,
- functionale

Avantajul unei asemenea abordari este dat de perspectiva bivalenta – analitico-sintetica a teoriei sistemice şi de imaginea integrativa asupra procesului de învăţământ .

Modelul informaţional

Dezvolta implicatiile teoriei informatiei în procesul de învăţământ , studiind principalele categorii de informatii vehiculate în circuitele interactionale ale procesului, situational abordand şi fenomene informationale specifice, *redundanta*, surplus de informatie care poate deturna ori, din contra, consolida sensul unui mesaj educational (pentru procesul de predare-invatare, redundanta imbraca trei forme:

- *necesara* - surplus de informatie solicitat de situatiile concrete,

- *tolerata* - surplus de informatie aflat la pragul de acceptabilitate,

- *superflua* - surplus de informatie care viciaza mesajul initial); (SCHEMA 5)

Tiputile de informatie prezente la nivelul procesului de învăţământ (vezi Romita, Iucu, „Grila de analiza a procesului de învăţământ din perspectiva informationala", în Revista de Pedagogie Nr. 7-8/1992, sunt urmatoarele:

a. Informatia specifica:
    - originara;
    - circulanta;
    - receptata;
b. Informatia de asistenta:
    - de organizare;
    - de dirijare;
    - pragmatica;
    - empatica;

- de optimizare;

c. Informatia de control:

  - repertoriala;
  - recurenta;
  - de transfer

Acestei tipologii informationale trebuie sa i se alature şi principalii indicatori pentru evaluarea calitatii informatiei instructionale:

a. Validitatea stiintifica;
b. Structurarea / Elaborarea;
c. Accesibilitatea;
d. Originalitatea / creativitatea;
e. Adaptarea la obiective;
f. Pertinenta în raport cu secventele activitatii educationale;
g. Operativitatea / functionalitatea;
h. Dozarea / frecventa;
i. Suportul informational;
j. Redundanta

Desigur ca aceasta colectie tipologica şi de definire este de natura sa clarifice unele neajunsuri ale abordarilor de până acum ale procesului de învăţământ ca proces informational, insa, îşi arata şi limitele sale, confirmate de fragmentarea şi de pulverizarea structurala a unei asemenea analize.

Modelul cibernetic

Introduce şi cultiva rolul mecanismelor de feedback, conexiune inversa implicate în dinamica procesului instructiv-educativ, în scopul reglarii dar şi al autoreglarii acestui proces; modalitatile cele mai eficiente de reglare sunt prezentate de microdeciziile educationale, cu timp de latenta foarte scurt dar şi cu o succesiune foarte rapida: selectia calitativa a feedback-ului trebuie facuta în functie de criteriul interventiei sau al actiunii practice (autenticul feedback este cel care nu se opreste numai la informatie ci presupune şi o interventie pe acest suport informational; (SCHEMA 6)

Incercand sa dam o definitie a reglarii, aceasta ar reprezenta ansamblul de actiuni şi operatii aplicate de către un subsistem denumit mecanism de reglare altui sistem, denumit obiect al relgarii, în interiorul unuia sau aceluiasi sistem, în scopul aducerii obiectivelor actional-procedurale la valori convenabile ori la optimizarea valorilor instructionale respective.

Baza autoreglarii o reprezinta microdeciziile instructionale care solicita un timp de latenta foarte scurt, viteza de reactie foarte buna şi unele componente ale personalitatii de tip emotional şi motivational. Tipurile de reglari pot imbraca doua forme: interactiva dar şi prin retroactiune (a se vedea şi principiul retroactiunii – conexiunii inverse);

Modelul comunicational

Are ca obiect de studiu participantii la actul de comunicare (emitator - receptor), canalul de comunicare, procesele de codare şi de decodare a mesajelor, relatiile dintre repertorii (gradul lor de congruenta, depasirea barierelor de comunicare, tipurile şi formele de comunicare, comunicarea verbala dar şi comunicarea nonverbala, empatia, etc. Schema procesului de comunicare didactica poate fi urmatoarea, (SCHEMA 7)

unde legenda este E = emitator, R = receptor (cele doua roluri pot fi schimbate), canal de comunicare, obstructii şi blocaje, R = repertoriul E (RE) şi repertoriul R (RR) - (comunicarea se produce atunci cand repertoriile celor doi participanti: totalitatea structurilor cognitive, mnezice şi operationale specifice situatiei, interactioneaza) – a se vedea şi capitolul rezervat comunicarii instructionale;

Modelul campului educaţional

Denumit şi model al spatiului de instruire, porneste de la premisa ca procesul de predare învăţare se desfasoara în limitele unui spatiu complex în care intervin o serie de variabile care conditioneaza rezultatele invatarii, cum ar fi: sistemul de predare P, sistemul de învăţare E, continutul C, obiectivele O, metodele şi mijloacele M, sociostructura şi programul PG (vezi reprezentarea grafica); programul reprezinta un mod de structurare a activitatii de învăţare a elevilor şi ca paradigma de elaborare poate fi algoritmic sau euristic; (SCHEMA 8)

Modelul situaţiilor de instruire

Exploatează contextul învăţării şi plasează elevul într-o anumită reţea de relaţii cu materia de studiat (pornind de la premisa că învăţarea este întotdeauna contextuală, petrecându-se într-un cadru situaţional determinat); situaţiile de instruire sunt ansambluri de variabile dinamice, multifactoriale, semnalizate prin relaţiile şi interacţiunile dintre ele (variabile); configuraţia statică a unei situaţii de învăţare este: psihologică, socială, pedagogică, în timp ce structura dinamică este

formată din: intervenţia pedagogică, învăţarea, contextul, rezultatele şi ecosistemul (mediul socio - economic); (SCHEMA 9)

Analiza modelelor explicative ale procesului de învăţământ poate constitui pentru cadrele didactice un exercitiu valoros de optiune în condiţiile în care acest fond informaţional există. Decizia cu privire la modelul adecvat situaţiei şi personalităţii cadrului didactic poate fi mult mai uşor luată dacă profesorul este abilitat din punct de vedere al competenţelor metodice, cu capacităţi de proiectare şi de evaluare.



Test de autoevaluare 2.1

Selectaţi două dintre modelele procesului de învăţământ şi realizaţi o analiză comparativă a acestora.

Un posibil răspuns îl gasiţi la pagina 53.

2.3. Predarea – orientari contemporane

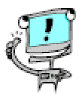
în teoria şi practica predării

Cercetătorii au acordat, în ultimii ani, o atenţie mărită întrebărilor legate de ştiinţa predării. Ei au investigat cunoştinţele de specialitate ale profesorilor din unghiuri diferite. Ceea ce cunosc profesorii are cea mai mare influenţă asupra clasei şi apoi asupra a ceea ce învaţă elevii. Studii recente (de exemplu cele ale lui Pepin din 1997) au arătat că schimbările în practica predării, de exemplu, pot avea succes dacă este luat în considerare contextul cultural şi structura împrejurărilor în care profesorii lucrează.

Instrumentele conceptuale pe care profesorii le deţin pentru soluţionarea situaţiilor problemă depind într-o mare măsură de tradiţiile culturale şi educaţionale din zona în care ei lucrează. Totuşi nu există nici un acord legat de ceea ce au nevoie profesorii pentru a asigura climatul de învăţare al studentului.

În timp ce nu există un acord comun asupra graniţei de bază a ştiinţei predării în scoala, corpul de cunoştinţe de la care profesorii, educatorii şi inovatorii în curriculum şi didactica pot pleca este substanţial şi mereu crescand. Odată cu extinderea acestor cercetări, înţelegerea predării, în ce constă ea şi ce cere, s-a mărit. Predarea este acum văzută ca o cerinţă problematică şi complexă ce propune timp şi voinţă pentru a reflecta asupra ei şi pentru a revizui acţiuni şi decizii, cereri şi construcţii ale deciziilor. De aceea, judecata instructionala a profesorilor trebuie să fie înrădăcinată într-o înţelegere adancă a predării şi învăţării, a elevilor şi a materiei, printre alţi factori, şi cum aceste componente interacţionează în procesul de predare-învăţare în clasă.

Deşi este în întregime acceptat că acele cunoştinţe ale profesorilor sunt un sistem integrat cu fiecare parte greu de dizolvat, cei mai mulţi dintre cercetători nu au studiat cunoştinţele profesorilor ca integrate. În ceea ce priveşte natura legăturii între diferitele arii ale cunoaşterii, Barnes (1989) afirmă următoarele: “A vorbi despre predare e ca şi cum ai descrie un goblen (tapiţerie) care are multe fire de diferite culori împletite în ţesături îi modele complicate. Cineva poate să examineze separat nişte fire (luate în mod separat), dar nici unul nu poate aprecia complexitatea goblenului fără să vadă cum firele se întretaie pentru a crea întreaga ţesătură. De aceea în discutareaa fiecărui domeniu al cunoaşterii şi altele trebuiesc menţionate.”



Tema de reflecţie 1

Comentaţi următoarea afirmaţie: "A vorbi despre predare e ca şi cum ai descrie un goblen (tapiţerie) care are multe fire de diferite culori împletite în ţesături îi modele complicate. Cineva poate să examineze separat nişte fire (luate în mod separat), dar nici unul nu poate aprecia complexitatea goblenului fără să vadă cum firele se întretaie pentru a crea întreaga ţesătură. De aceea în discutareaa fiecărui domeniu al cunoaşterii şi altele trebuie menţionate."

Comentariul va fi realizat sub forma unui eseu care nu va depaşi 300 de cuvinte şi se va încadra în spaţiul rezervat

Această opinie reflectă punctul de vedere potrivit căruia domeniile de cunoaştere interacţionează şi care, deasemenea presupune faptul că orice încercare de a separa domeniile diferite de cunoaştere înseamnă a fi arbitrar şi artificial.

Cum înţelegerea predării şi învăţării a crescut, punctele de vedere legate de predare şi învăţare, de elevi şi materii s-au schimbat în sensul că de la învăţarea “pasivă” s-a trecut la cea “activă”. Aceasta implică intenţia studenţilor de a crea cunoştinţe semnificative ca urmare a implicării lor în activităţi din interiorul situaţiilor de instruire care iau în considerare contextul cunoştinţelor anterioare ale elevilor şi percepţiile sarcinii de învăţare.

În privinţa acestor concepte de învăţare, punctele de vedere privind predarea s-au schimbat de asemnea, în sensul că acei cercetători au recunoscut natura interactivă a ştiinţei predării. Aceasta implică acceptarea faptului că predarea nu este un proces linear de transmitere a informaţiilor de la profesor (sau din cărţi) la elevi.

Activitatea care a dominat investigaţiile în domeniul educaţional legate de predare la începutul secolului al nouăsprezecelea către mijlocul acestui secol s-au bazat pe răspunsul la întrebarea “Cum este cel mai bine să predai şi care sunt metodele cele mai bune?” în relaţie cu diferite subiecte de discuţie.

În al treilea sfert al acestui secol, cercetarea privind predarea s-a schimbat în ceea ce desfăşoară profesorii şi elevii lor, în mod perceptibil, în clasă (de exemplu Brophy şi Good 1986). Din 1970 accentul nu se mai pune pe latura privind gandirea profesorilor, privind cunoştinţele deţinute de aceştia, organizarea informaţiilor şi nici pe sursele din care profesorii îşi iau informaţiile (de exemplu, Shulman 1987). Sprijinind acest punct de vedere rezultă ideea că profesorii îşi construiesc propriile lor concepte despre subiectele pe care ei le predau, şi că ei generează propriile lor reprezentări pentru ca elevii să înţeleagă.

Studii legate de predarea interactivă (de exemplu Clark şi Peterson 1986), examinările cunoştinţelor folosite de profesori în situaţiile obişnuite (de exemplu Shavelson and Stern 1981) şi studiile despre cum experţii şi începătorii în arta didactica folosesc cunoştinţele diferite (de exemplu, Leinhardt 1989) susţin perspectiva că raţionamentul profesorului depinde de bogăţia cunoştinţelor lui despre elevi, evenimente şi obiecte, şi de relaţia profesorilor dintre şi printre aceste lucruri. Ei sugerează deasemenea, că experţii organizează cunoştinţele lor în grupuri semnificative şi că apoi le leagă într-o reţea de relaţii coerente. Această organizare a cunoştinţelor se crede că orientează intenţiile, credinţele şi practica profesorilor (Shavelson şi Stern 1981).

Dar nu toţi sunt de acord cu acest model de gandire, de procesare a informaţiei (Barnes 1989). De exemplu, Halkes şi Olson, 1984 (Barnes 1989) afirmă că gandirea profesorului este prea subtilă şi complexă ca să fie redusă la modelele de bază din această teorie. Din punctul lor de vedere teoria procesării informaţiei (informaţia de la mai multe surse, organizată din structuri individuale în cele cognitive) este folositoare pentru explicarea gandirii profesorului, dar modurile de grupare interactivă probabil sunt la fel de importante. Toulman (1972) propune metafora "ecologia intelectuală". El afirmă că precum într-un ecosistem, modelele sunt într-o continuă schimbare, aşa cum o dezvoltă sistemul; în acelaşi fel în clasă multiple "structuri de interconexiune" (mai degrabă decat o singură structură statică) operează pentru a informa judecata profesorului. Din această cauză, conform autorului, cunoştinţele sunt organizate în multiple grupuri interactive concepte inrudite, schimbările avand loc conform situaţiei de predare.

Acest punct de vedere asupra predării ca "un gand în acţiune" are repercursiuni asupra educaţiei profesorului în sensul modalităţii de transformare a cunoştinţelor în educaţie profesională. Educatorii obişnuiţi au înzestrat elevii ce vor să devină profesori cu componente ale cunoaşterii din tot ce poate avea legătură cu predarea. Dar alegerea cunoştinţei sau a experienţei ce trebuie inclusă ridică întrebarea: "Care concept de predare - învăţare şi ce fel de subiect sprijină selecţia de conţinut". În termenii din conceptele de predare şi expertiza predării, Kennedy (1987 în Barnes 1989) prezintă în linii mari patru căi prin care diferitele profesii au definit printr-o expertiză crucială performanţa profesională, pentru că autoarea consideră că acele concepţii fundamentale din natura oricărei profesii influenţează formulările cunoştinţelor care sunt cerute unui expert în acea profesie.

În primul rand, ea sugerează să existe "priceperea tehnică" dar susţine că programele bazate pe formarea deprinderilor la nivel de performanţă nu mai sunt văzute ca adecvate pentru pregătirea practicii actuale.

În al doilea rand, ea face ocomparaţie cu şcolile din medicină cand prezintă în linii generale "aplicarea teoriei în practică". Kennedy (1987) şi deasemenea Schon (1987 în Barnes 1989) susţin că a cunoaşte doar un principiu este insuficientă pentru pregătirea predării, pentru că studenţii ce vor să devină profesori trebuie să recunoască încă de la început ce principii se pot aplica într-o situaţie din clasă. De aceea abilitatea de a identifica evenimentele şi de a le distinge dintr-un număr mare de cazuri este cel mai dificil în mod special despre gandirea profesorilor atunci cand predau. În domeniu o mare varietate de perspective teoretice a fost adoptată în ultimii ani, şi o schiţă a altor lucrări va explica contextul în care este întreprins studiul.

Aşa cum menţionam mai devreme doar în 1970 cercetătorii au început sistematic să studieze gandirea profesorilor. Lucrarea lui Clark şi

Peterson (1986) a fost esenţială în acest sens deoarece ei au scos în evidenţă faptul că profesorii depind într-o mare măsură de ceea ce gandesc. Calderhead (1981) abordează această temă din punct de vedere psihologic şi respinge modelele care interpretează luarea deciziei de către un profesor ca pe o activitate de procesare a informaţiei.

Morine-Dershimer furnizează o opinie recentă privind cercetarea gandirii profesorilor. Autoarea schiţează "patru din cele mai importante alternative de interpretare a ceea ce poate să însemne a gandi ca un profesor" şi le caracterizează ca "ganduri schematice", "reflecţii practice", "cunoştinţe cu conţinut formulat pedagogic" şi "argumente practice percepute" (Morine-Dershimer 1990 în Brown şi McIntyre 1993).

2.3.1. Conceptul de predare.

Relatia predare - învăţare - evaluare.

Profesorul Ioan Cerghit, ilustrul pedagog roman, definea predarea ca pe: *un ansamblu complex de actiuni şi comportamente didactice specifice, destinate producerii invatarii*.

Cu alte cuvinte predarea este o actiune de provocare a schimbarii a ceea ce exista în ceea ce trebuia sa existe – finalitate a actului de invatare, prin angajarea elevilor într-o noua experienta de invatare.

Elementele definitorii ale predării

- prevederea, planificarea, proiectarea, producerea schimbarilor;
- precizarea naturii schimbărilor intervenite (identificarea finalitatilor);
- determinarea continuturilor care vor produce schimbarea comportamentala asteptata la elev;
- organizarea şi dirijarea schimbarilor dorite prin strategii specifice;
- organizarea conditiilor care vor favoriza aparitia schimbarilor;
- controlul şi aprecierea naturii şi a calitatii schimbarilor intervenite în comportamentul elevilor;

Calitatea activitatilor de predare este relevata în functie de potentialul ei cognitiv, afectiv şi psihomotor transformator. Asa după cum am vazut, în modelele didactice traditionale predarea inseamna numai o simpla prezentare, comunicare a materiei, în timp ce, didactica moderna priveste predarea ca pe un complex de functii şi actiuni multiple şi multivariante.

Predarea este o activitate predominanta a profesorului şi o variabila cauzala de care depinde, în masura preponderenta starea de pregatire a elevilor. In istoria didacticii activitatea de predare a fost uneori neglijata, considerata fiind un subiect tabu. Totusi abordarile moderne s-au axat pe o reprezentare duala a predarii:

- una *deductivă*, care beneficiază de unele suporturi teoretice

  ale teoriilor învăţării de tip behaviorist, cognitiv şi umanist;

- alta *inductivă*, dezvoltată prin aportul paradigmatic al etnometodologiei, este axată pe observarea faptelor de predare, a situaţiilor şi a modelelor de comportament comune cadrelor didactice;

Simbioza celor două modele de abordare ale procesului de predare conduce la ideea de interpretare pluralista a acesteia, fapt ce permite acoperirea tuturor modalitatilor de predare utilizate până în prezent, atat în institutiile scolare traditionale cât şi în cele moderne.

Există între cele mai interesante accepţiuni date predării şi aceea managerială, după care aceasta ar reprezenta un ansamblu de operaţiuni şi acţiuni sistematice de planificare, organizare, îndrumare, control, evaluare şi decizie a procesului de instruire. Complexul operaţional intreprins la nivelul activităţilor de predare cuprinde şi o serie mai largă, după cum urmează: stimularea, consilierea, ameliorarea, cercetarea, inovarea. Rolurile cadrului didactic, amintite şi într-un capitol anterior, prin preluare treptată şi internalizare de către elevi, vor constitui tranziţia de la educaţie la autoeducaţie (mai corect spus, de la instruire la autoinstruire).



Test de autoevaluare 2.2

Identificati 4 elemente definitorii ale predarii si realizati un scurt comentariu asupra specificului acestora

Un posibil răspuns îl gasiţi la pagina 53.

Principalele ***acceptiuni ale predarii***, prezentate de profesorul Ioan Cerghit, sunt urmatoarele: predarea ca transmitere, predarea - ca oferta de experiente, predarea ca forma de dirijare a învăţării, predarea - ca gestiune a învăţării, predarea - ca ansamblu de comportamente didactice specifice. Într-o prezentare mai detaliată realizată de profesorul Ioan Cerghit, accepţiunile date predării se prezintă astfel:

***Predarea* - ca transmitere**

în practica instrucţiei tradiţionale activitatea de predare este văzută ca transmitere de cunoştinte şi tehnici de acţiune. A preda înseamnă a da, a oferi, a transmite în mod sistematic cunoştinţele specifice unei discipline; a prezenta materia, a informa, a mijloci un transfer de informaţii; a comunica o serie de cunoştinţe, de rezultate, de cercetări ştiinţifice; a expune o lecţie etc.

***Predarea* - ca ofertă de experienţe**

în această perspectivă, predarea se defineşte ca ofertă a unei progresii de experienţe cognitive, acţionale şi afective determinate şi dirijate în mod intenţionat spre valori (axiologic). Prin trăire conştientă şi cu implicare a acestor experiente elevul îşi dezvoltă propriile experienţe în virtutea cărora se apropie de adevăr, pătrunde în "miezul lucrurilor", surprinde esenţa şi semnificaţia umană şi socială a acestora. Principalul este ca elevii să extragă tot ce se poate extrage din aceste experienţe.

***Predarea* - ca formă de dirijare a învăţării**

Sistemele clasice de instruire şi-au dezvoltat şi perfecţionat atât de mult funcţiile de orientare şi îndrumare a învăţării, încât predarea a început să fie identificată cu dirijarea învăţării. A preda, în sens de a dirija, se referă astfel la "... ceea ce face profesorul pentru a motiva, a încuraja şi a inspira elevii săi pentru a atinge rapid obiectivele de studiat" (I.K.Daries, 1971).

Predarea s-ar construi astfel încât dintr-un ansamblu de proceduri de prezentare a matricei, cât şi dintr-un complex de prescripţii (indicaţii, aprecieri, orientări, încurajări etc.) utilizate în vederea ghidării eforturilor elevilor de învăţare a conţinuturilor date. în mod special este vorba de dirijarea proceselor de recuperare cognitivă: de centrare a atenţiei, de receptare a codurilor (decodarea codurilor), de redare a informaţiei, de stimularea asociaţiilor dintre informaţiile stocate la nivelul memoriei operante (de scurtă durată) şi cele din memoria permanentă (de lungă durată) etc.

Criticile sunt îndreptate nu împotriva dirijării în sine, ci împotriva excesului de dirijare (a dirijismului exagerat) care dezavantajează efortul personal, munca proprie, iniţiativa şi activitatea, privează elevul de efortul de

anticipare şi construcţia unei strategii (ipoteze) atunci când se află în faţa nevoii de rezolvare a unei probleme.

Ultima raţiune a dirijării rămâne aceea de a îndruma în mod discret elevii spre studiul auto-dirijat.

***Predarea* - ca management al învăţării**

Din perspectiva managementului învăţării, predarea se defineşte ca o intervenţie pedagogică multifuncţională şi deliberat orientată în direcţia promovării şi obţinerii acelor modificări de comportament în mod explicit aşteptate sau dorite. Calitatea predării se apreciază, prin urmare, în raport de virtuţile transformatoare pe care ea este în stare să le dovedească.

Astfel, a preda înseamnă:

- a **prevedea** (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a **orienta** într-o direcţie precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învăţării;
- a **stabili natura** respectivelor schimbări; ceea ce echivalează cu **determinarea continutului** acestora, a selecta, a reelabora, a organiza materia;
- a **prezenta** materia nouă, în diferite moduri;
- a **dirija** producerea schimbărilor, a îndruma evoluţia acestora în directia prestabilită;
- a **stimula angajarea activă** a elevilor în actul învăţării;
- a **organiza condiţiile** care vor furniza apariţia schimbărilor presupuse;
- a oferi **momente de feedback** în vederea întăririi şi eventual a corectării şi ameliorării schimbărilor în curs a se produce;
- a asigura condiţiile necesare **reţinerii şi transferurilor** (aplicării) noilor achiziţii;
- a **controla (evalua) efectele** sau schimbările produse;
- a **evalua** eficacitatea şi eficienţa acestor acţiuni întreprinse, inclusiv rezonanţa lor formativă şi educativă;
- a **investiga** condiţiile psiho-sociale şi pedagogice de natură să promoveze noi soluţii viitoarelor probleme specifice predării etc.

După cum se poate deduce, predarea angajează o mulţime de funcţii, extinse nu numai la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci şi înainte şi după ceea ce se realizează aici. Tocmai această multitudine de funcţii conferă predării semnificaţia unei **activităţi de gestionare** a învăţării, de **management** al schimbărilor numite învăţare.



Activitate:

Pornind de la informaţiile primite la cursul de Management al clasei de elevi realizaţi o paralelă între rolurile manageriale ale cadrului didactic specifice interacţiunilor sociale în clasă şi rolurile instrucţionale specifice predării ca management al învăţării.

Lucrarea va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire faţă în faţă.

***Predarea -* ca instanţă de decizie**

în măsura în care se aplică diverse strategii de diirijare a învăţării, predarea este privită ca o **instanţă decizională** prin care se optează, în funcţie de criterii precis definite şi în perioade alternative de timp pentru diverse strategii sau modele de învăţare.

Toate detaliile didactice prezentate anterior îşi regăsesc o valoroasă sinteză behavioristă în următoarele comportamente de predare ale cadrului didactic:

a. *Comportamente de organizare*

b. *Comportamente de impunere*

c. *Comportamente de dezvoltare*

d. *Comportamente de personalizare*

e. Comportamente de interpretare:

f. Comportamente de feedback

g. Comportamente de concretizare

h. Comportamente de control

i. *Comportamente de exprimare a afectivitatii*

Toate aceste comprtamente se manifestă atât într-o formă verbală cât şi într-o formă nonverbală, fapt care permite conturarea unor teorii ale predării şi a unor condiţii ale predării.

2.3.2. Predarea - act de comunicare educaţională eficientă

Subsumându-se din punct de vedere explicativ-stiintific, **modelului comunicaţional** al procesului de învăţământ , predarea ca act de comunicare pedagogică are ca obiect de studiu:

- participanţii la actul de comunicare (emiţător - receptor),
- canalul de comunicare,
- procesele de codare şi de decodare a mesajelor,
- relaţiile dintre repertorii (gradul lor de congruenţă, depăşirea barierelor de comunicare, tipurile şi formele de comunicare, comunicarea verbală dar şi comunicarea nonverbală, empatia, etc.

Comunicarea, din perspectiva instrucţională a fost definită de Level & Galle (1988), ca "o comuniune a elementelor cognitive, afective cu scopul de a transmite informaţia, a inspira o credinţă, a induce o emoţie, sau a da la iveală un comportament printr-un proces alternant de interacţiune între scris, vizual, nonverbal, vocal, auditiv, simbolic şi comportament". Caracteristicile comunicării instrucţionale - interpersonale sunt: simbolistica, bipolaritatea, adapabilitatea, intenţionalitatea, afectivitatea, etc.

Modalităţile de comunicare instrucţională sunt: comunicarea verbală şi comunicarea nonverbală.

Comunicarea verbală:

Caracteristicile **comunicării verbale** sunt determinate de faptul că are ca principal instrument de realizare limbajul şi ca modalităţi de "exprimare":

- comunicare verbală simplă;
- convingerea;
- sugestia.

În timp ce primele două exploatează funcţia cognitivă şi comunicativă a limbajului furnizează procedeele schimbului reciproc de informaţie ratională, sugestia utilizează cu precădere funcţiile expresive şi persuasive a limbajului ce furnizează procedeele schimbului reciproc de informaţie emoţională.

Comunicarea non-verbală :

Se detaşează prin faptul că instrumentul de realizare a acestei forme de comunicare este constituit din elemente paralingvistice; această formă de comunicare este folosită pentru exprimarea atitudinilor interpersonale, a stărilor psihice afective, dar şi pentru consolidarea, nuanţarea şi precizarea ideilor transmise. Comunicarea nonverbală este o realitate şi o permanenţă a relaţiilor educaţionale, transmiţănd sensuri revelatoare. În aceeaşi măsură însă, putem constata gradul său de ambiguitate, existând chiar riscul unor inducerі în eroare în cazul în care nu se ţine seama de context, de cultura căreia îi aparţin elevii, de desfăşurarea relaţiei cu emiţătorul sau de starea afectivă a momentului respectiv. Funcţiile comunicării nonverbale includ repetarea (întărirea mesajului verbal), substituirea (înlocuirea exprimării verbale a unei stări de spirit), complementaritatea (completează, precizeaz tipul de relaţie a interlucutorilor), accentuarea (subliniere unor părţi din mesaj), ajustarea (indică disponibilitatea spre dialog), contrazicerea (existenţa unor mesaje duble în sens evident sau subtil).

Schema procesului de comunicare didactică / instrucţională a fost prezentată anterior cu legenda: E = emiţător, R = receptor (cele două roluri pot fi schimbate), canal de comunicare, obstrucţii şi blocaje, R = repertoriul E (RE) şi repertoriul R (RR) - (comunicarea se produce atunci când repertoriile celor doi participanţi – desemnăm prin *repertoriul* elevului şi al profesorului, *totalitatea structurilor cognitive, mnezice şi operaţionale specifice situaţiei* -, interacţionează);

Comunicarea de conţinuturi - stimuli ţine seama, după J. Bruner, de modurile (registrele) dominante în care elevii îşi reprezintă cele predate:

- ***reprezentarea activă*** (registrul acţional) bazată pe acţiunea şi observaţia directă a obiectelor şi fenomenelor reale, ceea ce permite o organizare senzorială a datelor;

- ***reprezentarea iconică*** (registrul figural), bazate pe imagini concentrate sau grafice care ţin locul noţiunii şi

- ***reprezentarea simbolică*** (registrul simbolic) ce se sprijină pe utilizarea de cuvinte, propoziţii simbolice sau logice (în limbajul obişnuit, logic, în limbajul matematic), ceea ce permite o mare concentrare semantică.

Corespunzător acestui mod de înţelegere a predării, învăţarea reprezintă un proces de înmagazinare de cunoştinţe şi deprinderi, iar elevul este privit ca un "burete care absoarbe ştiinţa până la saturaţie, iar prin presare o redă", ori ca un recipient gol umplut de informaţii, rolul acestuia fiind de a învăţa ascultând, citind, văzând sau imitând.

Modelele de comunicare interpersonală au fost restructurate în ultima perioada de timp ca urmare a definirii comunicarii în sens de imbinare a unui proces cu o interacţiune comportamentală. Astfel, modelele rezultate în urma sintezei sunt:

a. Modelul procesual

b. Modelul interactiv

c. Modelul sistemic

d. Modelul comportamental

Contextul în procesul de comunicare interpersonală este un fapt deosebit de important şi este considerat ca fiind "o organizare ale cărei proprietăţi specifice sunt date de intenţia de a comunica, de sensul comunicat, de posibilitatea de interpretare din partea receptorului", de o anumită situaţie în care se înscrie (Tatiana Slama-Cazacu "Introducere în psiholingvistică", Bucureşti, EDP, 1968). Funcţiile contextului în comunicarea interpersonală sunt: selectiva, de individualizare,

complementare, creative, transformative, orientative. Totodată sunt de menţionat şi limitele contextului asupra comunicării interpersonale educaţionale.

Principiul pe care trebuie să-l respecte cadrul didactic la acest palier al analizei este principiul adaptării la context. Adevăraţii maeştri ai comunicării, cadre didactice nu sunt aceia care fac apel la semne rare şi nici cei ce se mulţumesc cu clişee, ci cei care manipulând codurile obişnuite, reuşesc să-şi exprime complet mesajul, folosind toate mijloacele organizării expresive prin adaptare la context. Aceasta este o tehnică productivă, bazându-se pe un răspuns adecvat la situaţii, implicând atât permanenta acordare a axei bipolare -emitere-receptare- prin organizarea contextuală a expresiei şi interpretării,dar şi conectarea procesului comunicării la realitatea educaţională imediată.

Relaţiile interpersonale din clasă sunt indestructibil legate de procesele de comunicare. O anumită funcţie care exercită o multitudine de implicaţii asupra comunicării educaţionale în grup este ***functia metalinvistică.***

Opiniile de până acum referitoare la comunicarea educaţională consideră activitatea anterioară nu numai ca rezultat imediat al coincidenţei repertoriilor celor doi agenţi ai comunicării ci, au în vedere şi permanenta preocupare a interactanţilor de a înţelege şi de a se face înţeleşi prin ceea ce comunica. Această a doua condiţie a unei bune comunicări constituie, în fapt, substanţa funcţiei metalingvistice a comunicării.

Conţinutul funcţiei metalingvistice la nivelul celor doi agenţi se prezintă astfel:

> **pentru emiţător**: în procesul comunicaţional suntem siliţi să facem unele precizări "de suprafaţă", de ordin formal, care să faciliteze orientarea atenţiei celui care recepţionează către ceea ce ne-am propus să-i comunicăm. Expresii ca: "trebuie să priveşti problema din această perspectivă...", "trebuie să ai în vedere următorul aspect", "spunând acestea mă refer la..."; evidenţiază preocuparea emiţătorului de a se face înţeles, de a preciza contextul care însoţeşte informaţia şi în care aceasta este valabilă.
>
> **pentru receptor**: acesta, atunci când nu înţelege ce i se transmite, cere unele lămuriri, de obicei, sub forma de întrebare: "Ce vreţi să spuneţi ? "La ce va referiţi când...", "Definiţi exact termenii... "Din ce perspectivă priviţi...".

Aşadar funcţia metalingvistică a limbajului presupune centrarea mesajului asupra codului, corespunzător preocupărilor de a înţelege şi de a fi înţeles. Aceasta funcţie e frecvent întâlnită şi în comunicarea scrisă sub forma apoziţiilor explicative. De multe ori este înlocuită de paranteze (se

dau exemple, se fac precizări, se fac clarificări) sau de liniile de pauza, ori punctele de suspensie, pentru delimitarea unei explicaţii suplimentare.

Impactul acestei funcţii în procesul educaţional este major, respectarea acesteia influenţând succesul comunicării, prin decodificarea exactă a mesajului. Precizările de ordin metalingvistic nu conţin o informaţie ştiinţifică, nu constituie esenţa comunicării, dar absenţa lor conduce la neînţelegeri şi la interpretări eronate sau la reinterpretări. până la un punct aceste reinterpretări, de multe ori subiective, pot stimula gândirea imaginaţia (prin jocul ideilor) dar perpetuarea lor creează confuzie, divergente, fenomene de disonanţă.



Test de autoevaluare 2.3

Particularizaţi rolurile cadrului didactic la clasă din perspectiva abordării metalingvistice.

A se vedea şi paginile 50-52 şi 53.

Ca urmare a cerinţei de a se face înţeles, cadrul didactic va trebuie să dezvolte o serie de conduite cum ar fi:

- explicarea termenilor şi a calificativelor utilizate, folosind pauzele în vorbire, sau apelând la expresii suplimentare;
- precizarea punctelor de vedere, a perspectivelor din care cadrul didactic abordează o situaţie, de învăţare normală sau de criză, obişnuindu-i pe elevi să practice şi ei acelaşi stil metalingvistic;
- anticiparea încă din timpul proiectării conţinutului informaţional a multor nelămuriri care pot apărea în timpul desfăşurării activităţii. Încercarea de depăşire a situaţiei se va face ţinând cont de

volumul vocabularului elevilor şi de stadiul dezvoltării gândirii acestora.

De cele mai multe ori elevii nu au curajul să recunoască faptul că nu au înţeles, şi cu atât mai mult să întrebe, să pună întrebări suplimentare. Nu e vorba numai de lipsa curajului ci şi de faptul că nu li s-a deschis o asemenea perspectivă (efecte ale comunicării unidirecţionale de genul: transmitere - receptare pasivă). În consecinţă, elevii trebuie învăţaţi să întrebe. Aceasta presupune o receptare activă a celor comunicate şi o acceptare critică, supusă unei judecăţi de valoare (acceptare după trecerea ideii prin filtrul propriei sale personalităţi). Şi aici rolul cadrului didactic este important în stimularea acestui mod de a gândi la elevi, prin solicitarea opiniei acestora şi a propriei interpretări. E important de asemenea ca elevii să-şi pună întrebări şi sa pună întrebări, de fapt să fie lăsaţi şi educaţi să pună întrebări. Toate acestea în condiţiile specifice ale predării - învăţării vor căpăta valenţe suplimentare.

Paraverbal şi nonverbal în comunicarea instrucţională

Paraverbalul şi nonverbaul în comunicarea instrucţională - interpersonală au un rol major. Paraverbalul reprezintă modul concret în care "curge" vorbirea noastră. De foarte multe ori însă insuccesul unei prezentări e determinat tocmai de acest aspect: constatăm că un vorbitor, cum este cadrul didactic, îi face pe elevi să caşte din cauza monotoniei discursului, altul strigă prea tare acoperind întreaga recepţie a mesajelor, iar, ceilalţi elevi / studenţi, în calitate de auditoriu nu pot să înţeleagă nimic din ceea ce doreşte să transmită cadrul didactic, fie depun eforturi substanţiale pentru pătrunderea mesajului din discurs.

Concret, aspectul paraverbal al discursului nostru, conţine, ca elemente de bază, forţa sau volumul, ritmul şi fluenţa, înălţimea sau tonalitatea şi modul de articulare a cuvintelor. De regulă "manipulăm" aceste aspecte în mod inconştient, ca rezultat al înzestrării naturale sau al experienţei de viaţă. Cele câteva reguli ale paraverbalului pe care cadrul didactic, în calitate de manager al grupului trebuie să le respecte din acest punct de vedere

Volumul

vocal trebuie să varieze de la un moment al discursului la altul; este recomandabil să se vorbească mai tare şi cu mai mult entuziasm la începutul şi la sfârşitul prezentării, pentru a sublinia obiectivele şi concluziile. În general volumul sonor trebuie adaptat ambianţei: redus dacă sala este mică şi ridicat dacă sala este mai mare. În orice caz, este bine să nu daţi impresia de ţipat, imprimă o notă de disperare.

Ritmul

vorbirii trebuie să fie şi el variat pentru a "sparge" monotonia. E bine să se vorbească mai rar când se subliniază ideile principale, să se mărească ritmul la pasajele de tranziţie şi să se menţină alert la pasajele descriptive şi la cele familiare grupului. Este recomandabil să se evite vorbirea "împiedicată" (ruperi prea dese de ritm) care afectează atât înţelegerea problemei cât şi discursul. Ritmul poate fi corectat prin mişcări corporale adecvate. Pauzele în vorbire îşi au rolul lor foarte bine precizat: pregătirea clasei pentru o idee foarte importantă, captarea atenţiei. Evitaţi "sunetele fără cuvinte".

Tonalitatea

trebuie să fie normală. Ridicarea tonului este recomandabilă pentru a sublinia ideile esenţiale şi pentru "calmarea" unei săli turbulente. Adesea se poate obţine un efect similar numai prin coborârea bruscă a tonalităţii. Tonul ascuţit poate fi considerat ca agresiv şi anticipant al unei reacţii de atac. Articularea cuvintelor trebuie să fie clară, distinctă şi corectă, fără a putea fi învinuită de "pedanterie" (mai ales la numele proprii şi la termenii de specialitate din limbile străine). Este bine să se evite înghiţirea unor silabe, primele şi ultimele, ale unor cuvinte, deoarece creează o impresie de superficialitate şi neglijenţă.

Nonverbalul

în relaţiile instrucţionale - interpersonale se referă la modul în care privirea, corpul şi gesturile noastre acompaniază discursul propriu-zis, fortificând sau reducând efectele lui asupra clasei. În timp ce aspectul verbal şi cel paraverbal, sunt predominant conştiente şi, deci controlabile, cel nonverbal este cu precădere inconştient, ceea ce face ca posibilităţile de a-l controla să fie foarte reduse (dar nu inexistente). Primul demers este acela al decodificării limbajului, atunci când asistăm la prezentări ale elevilor (însoţeşte de cele mai multe ori feedback-ul). De multe ori, calităţile mesajului pot fi viciate de contradicţiile existente între mesajul verbal (foarte uşor de manipulat) şi mesajele nonverbale (mult mai dificil de controlat). Totul este ca să aducem indicatorii unei asemenea situaţii la nivelul conştiinţei. Ca atare s-au dezvoltat discipline ştiinţifice întregi care abordează asemenea aspecte şi care studiază: aspectul fizic, poziţia corpului, mişcările corporale (mai ales cele de apropiere sau de depărtare) gesturile mâinilor, privirea şi mişcările ochilor, chiar şi îmbrăcămintea şi bijuteriile ce pot fi proiectate cu diverse ocazii. şi la acest nivel, la fel ca în cazul elementelor paraverbale "rafinarea" aspectelor nonverbale se realizează pe măsură ce înaintăm în vârstă şi experienţă. Gesturile, din punct de vedere nonverbal nu au neapărată valoare în sine, ci doar în combinaţii şi, evident în funcţie de situaţie. De exemplu, o încrucişare a braţelor sau a picioarelor poate indica, pur şi simplu ca este frig în sala de clasă. Chiar dacă aspectul inconştient

primează, anumite gesturi pot fi exersate, mai ales atunci când exprimă adevăratele noastre intenţii. Astfel, putem face mai mult în direcţia detensionării atmosferei, pentru creşterea încrederii reciproce sau a eficacităţii generale a discursului, prin anumite atitudini şi gesturi corporale. Aici se poate adăuga ca 90 % din opinia care ne-o facem despre altă persoană, sau pe care acesta şi-o face despre noi înşine (avem în vedere la acest nivel relaţia profesor-elev), se construieşte în primele 50 de secunde ale întâlnirii, timp în care, cu certitudine, nu poate fi realizat un schimb de replici. Prima impresie se schimbă foarte greu, deci, atenţie cadre didactice la nonverbal...

Tot ceea ce înseamnă comunicare instrucţională - interpersonală în clasă se prezintă ca fiind o componentă esenţială a reuşitei didactice, aflată în atenţia şi la dispoziţia cadrului didactic.



Răspunsuri şi comentarii la Testele de autoevaluare

Testul de autoevaluare 2.1

Dimensiunile cele mai importante pentru realizarea analizei comparative la nivelul modelelor sunt: caracteristici generale, specificitate si mecanisme, conditii de aplicabilitate, avantaje si limite

Testul de autoevaluare 2.2

Elementele definitorii ale predării pot fi: prevederea, planificarea, proiectarea, producerea schimbărilor; precizarea naturii schimbărilor intervenite (identificarea finalităţilor); determinarea conţinuturilor care vor produce schimbarea comportamentală aşteptată la elev; organizarea şi dirijarea schimbărilor dorite prin strategii specifice; organizarea condiţiilor care vor favoriza apariţia schimbărilor; controlul şi aprecierea naturii şi a calităţii schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor;

Testul de autoevaluare 2.3

Conduite / roluri specifice din perspectiva abordării metalingvistice: explicarea termenilor şi a calificativelor utilizate, folosind pauzele în vorbire, sau apelând la expresii suplimentare; precizarea punctelor de vedere, a perspectivelor din care cadrul didactic abordează o situaţie, de învăţare normală sau de criză, obişnuindu-i pe elevi să practice şi ei acelaşi stil metalingvistic; anticiparea încă din timpul proiectării conţinutului informaţional a multor nelămuriri care pot apărea în timpul desfăşurării activităţii. Încercarea de depăşire a situaţiei se va face ţinând cont de volumul vocabularului elevilor şi de stadiul dezvoltării gândirii acestora.

LUCRAREA DE VERIFICARE NR.2

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate şi transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitaţi ca pe prima pagina să specificaţi următoarele: Lucrarea de verificare Nr.2 la disciplina Teoria si metodologia instruirii, Numele şi prenumele dumneavoastră, anul de studiu si grupa, numele tutorelul şi universitatea.

Nota Lucrării se va obţine ca medie aritmetică a notelor parţiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

1. Caracterizaţi dimensiunile procesului de învăţământ şi evidenţiaţi principalele lor elemente definitorii;
2. În cazul unor sarcini de învăţare complexe (multiple) cum aţi proiecta o situaţie de instruire; daţi două exemple concrete;
3. Identificaţi trei dintre cele mai importante componente ale procesului de învăţământ şi stabiliţi corelaţiile dintre acestea;
4. Proiectaţi o activitate instrucţională pornind de la unul dintre modelele anterior prezentate ale procesului de învăţământ;
5. Selectaţi un model al procesului de învăţămant (altul decât cel dezvoltat la intrebarea 4) şi identificaţi patru avantaje şi patru limite ale acestuia în raport cu specificul clasei la care lucraţi;
6. Explicaţi diferenţa dintre aspectele paraverbale şi cele nonverbale ale comunicării educaţionale;
7. Enumeraţi trei dintre componenete paraverbale ale comunicării şi comentaţi valoarea şi limitele acestora.

BIBLIOGRAFIE:

1. Arends, I., R., "*Learning to Teach*", McGraw-Hill, inc, San Francisco, 1998
2. Ausubel & Robinson, *„Psihologia în scoala",* Ed. Didactica şi Pedagogica, Bucureşti,1982.
3. Ball,S., Davitz,J., *Psihologia procesului educaţional*, EDP, Bucureşti ,1978.
4. Birzea, Cezar, "*Artă şi ştiinţa educaţiei*", Bucureşti, EDP, 1995
5. Bocos, M., „*Instruire interactiva*", Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj Napoca, 2002
6. Bruner,J., *„Procesul educaţiei intelectuale"*, ED. Stiintifică, Bucureşti, 1970.
7. Carducci,J.Dewey, Carducci,B.,Judith, "*The Caring Classroom*", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
8. Cerghit, I., „*Sisteme de instruire alternative şi complementare*", Editura Aramis, Bucureşti, 2002
9. Cerghit, I.,"*Metode de învăţământ*", Bucureşti, EDP, 1998.
10. Cerghit, I.,"*Perfecţionarea lecţiei în scoala moderna*", Bucureşti, EDP, 1983.
11. Cerghit, I., Neacşu, I., Negret, I., Pânişoară, I. O., „*Prelegeri pedagogice*", editura Polirom, Iaşi, 2001
12. Duric, Ladislav, "*Elements de psychologie de l'education*", UNESCO, Paris, 1991.
13. Foster,.D., Clifford, & Jarolimek,J., "*Teaching and learning în the elementary school*", Macmillan Publishing Company, New York, 1999
14. Freeman,J., *„Pour une education de base de qualite"*, Bureau International d'Education, UNESCO, 1993.
15. Ionescu, Miron, „*Instructie şi educaţie*", Garamond, Cluj Napoca, 2003
16. Iucu, B.,Romiţă, "*Managementul şi gestiunea clasei de elevi*", Editura Polirom, Iaşi, 2000.
17. Iucu, B. Romiţă, „*Instruirea şcolară*", Editura Polirom, Iaşi, 2002
18. Joyce, B., Weil, M., "*Models of teaching*", Pretince / Hall International, Inc, New Jersey, 1992
19. DE Landsheere, V.si G.,"*Definirea obiectivelor educaţiei*" Bucureşti, EDP, 1979.

20. LaTorre, Saturnino, “*Didactica i curriculum*”, Editura Universitat de Barcelona, Barcelona, 1999

21. Miclea,M., „*Psihologie cognitiva”*, Casa de Editura "Gloria", Cluj-Napoca, 1994

22. Mitrofan, N., „*Aptitudinea pedagogica”*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988

23. Neacşu,I., „*Instruire şi învăţare”*, EDP, Bucureşti, 1999

24. Neacsu,I., „*Motivatie şi învăţare”*, EDP, Bucureşti, 1978

25. Neculau, A., „*Campul educativ şi puterea şcolii”*, în Revista de pedagogie, nr.3-4 1992

26. Păun, E.,”*Şcoala - abordare sociopedagogică*”, Polirom, Iaşi, 1999

27. Păun, E., Potolea, D., (coord.), „*PEDAGOGIE – fundamente teoretice şi demersuri aplicative*”, Editura Polirom, Iaşi, 2002

28. Pânişoară, I.O., „*Comunicarea eficientă”*, Editura Polirom, Iaşi, 2002

29. Planchard, E., "*Pedagogie şcolară contemporană*", Bucureşti, EDP,1992.

30. Potolea, D., „*DE LA STILURI LA STRATEGII: o abordare empirica a comportamentului didactic”* în „*STRUCTURI STRATEGII PERFORMANTE”*, Ed. Academiei Romane, Bucureşti, 1989

31. Potolea, D., „*STILURILE PEDAGOGICE: dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi*,” in: Revista de pedagogie, nr.12, 1987

32. Radu,I.,T., „*Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*”, EDP, Bucureşti, 1981

33. Tarpy, R., M., “*Contemporary learning theory and research*”, MaGraw-Hill, Inc, 1997

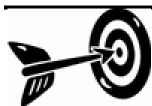
34. Ullich, D., „*Padagogische interaktion”*, Beltz Studien Buch, Weinheim und Basel, 1996

35. Zlate, Mielu, „*Model sintetic-integrator al personalităţii”*, în Revista de Pedagogie, nr.1/1987.

Unitatea Nr. 3

STRATEGII DE INSTRUIRE

Cuprins **Pagina**



OBIECTIVELE Unităţii de învăţare 3

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- stabilească specificitatea abordării instrucţionale a strategiilor de instruire;
- opereze cu conceptele specifice temei: strategii de instruire, proiectare instrucţională, interacţiuni educaţionale, metode de învăţământ, stiluri de instruire;
- descrie principalele dimensiuni ale strategiilor instructionale, în condiţiile activităţii educaţionale concrete;
- proiecteze strategii educationale pornind de la caracteristicile şi variabilele concrete ale situatiilor de instruire;
- evalueze avantajele şi limitele unor modalităţi specifice de proiectare a strategiilor instructionale.

Evaluare

Evaluarea corespunzatoare unitatii nr. 3 se realizeaza prin doua probe specifice: prima, (**lucrare de verificare intermediara**) se regaseste la finele subcapitolului referitor la structura strategiilor de instruire (pagina 110) iar a doua este **lucrarea de verificare Nr.3**, la sfarsitul unitatii nr.3, inaintea bibliografiei.

3.1. Definire şi caracterizare

Caracteristici generale

Pătruns în aria învăţământului din domeniul militar, conceptul de strategie, a preluat şi o serie de particularitati explicative din spatiul initial de definire: „strategia este arta celui care conduce o forţă militară către victoria finală” (Napoleon). Orice comandant înainte de a-şi lansa trupele în atac pune la punct o alternativa de luptă, studiază condiţiile şi factorii de teren, ansamblul de variabile care intră în joc în obţinerea victoriei, elaborează soluţii diferite, optând pentru aceea care este mai pertinentă, are în vedere aspecte de tip anticipativ.

Pe baza de similitudine, cadrul didactic intreprinde seturi de activităţi şi comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând către maximum de rezultate educaţionale în final intreprinderea didactică. Analiza resurselor, a condiţiilor, a factorilor educaţionali care pot

maximiza rezultatele instructive - educative, constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice *strategii educaţionale*.

Deşi insuficient cristalizată din punct de vedere instrucţional-pedagogic, noţiunea de *strategie* a fost introdusă din nevoia de a găsi o alternativă practicilor tradiţionale utilizate în învăţământ: conceperea predării unei discipline (nivelul metodic), elaborarea conţinuturilor (spaţiul alocat proiectării curriculare), predarea unei simple activităţi educaţionale (lecţie, modul, situaţie). Chiar şi din punct de vedere funcţional, *strategia* se situează pe traiectul de la intenţie la realitate, traducându-se prin intermediul acestora sarcinile de instruire într-un ansamblu de decizii condiţionale (obiectivele sunt traduse în termeni operaţionabili – nu neapărat operaţionali).

Definirea pedagogică a noţiunii de ***strategie educaţională*** vizează analiza mai multor puncte de vedere exprimate de către specialiştii în domeniu. Astfel, accepţiunile date strategiei educaţionale (sursele fiind Saturnino la Torre –1996 & Ioan Cerghit – 1993), sunt următoarele:

3.1.1. Ghidaj, de dirijare a activitătilor de predare – învăţare:

Strategia este „o structură procedurală” (Claude Bastian, 1980), „stare acţională corespunzătoare unor demersuri fixe de conducere şi organizare a clasei de elevi printr-o corelare specifică între predare şi învăţare” (Geulen, 1995), „o componentă a programului de instruire, reprezentând, din perspectiva cadrului didactic, aspectul activ, dinamic, al formei de dirijare efectivă a învăţării”, „un ansamblu de acţiuni coordonate şi armonios integrate menite să dirijeze învăţarea în vederea realizării obiectivelor preformulate” (L.Vlasceanu, 1988) strategia cuprinde operaţii şi acţiuni, fiecare operaţie având procedeul său, fiecare acţiune având tehnica sa; din această perspectivă strategia nu este fixă, imuabilă, astfel încât, din punct de vedere finalist, acesteia nefiindu-i atribuita o soluţie fixă; tot din acest punct de vedere o strategie poate fi privită atât ca o imagine globală programată iniţial şi investită cu imuabilitate dar şi ca o variantă ori ca alternativă perfectibilă permanent, caracterul său dinamic fiind determinant;

3.1.2. Planificare şi organizare a instruirii:

Strategia este „ansamblul de resurse şi metode planificate şi organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele stabilite” (Cerghit, I., 1993), „mod de abordare a învăţării şi predării, de combinare şi organizare optimă a metodelor, mijloacelor avute la dispoziţie, precum şi a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite” (UNESCO, 1976), „un mod de abordare a învăţării şi predării, de combinare şi organizare optimă a metodelor, mijloacelor avute la discpoziţie, precum şi a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor stabilite” (I. Parent, Ch. Nero, *Elaboration d’une*

strategie d'enseignement, S.P.U., Université Laval, Quebec, 1981; I. Cerghit, *Strategia didactică – un instrument practic de ridicare a calităţii procesului de învăţământ* , Revista de pedagogie, nr.9,1983. Din acest punct de vedere, strategia sugerează modul de abordare al unei situaţii de instruire, punând în contact elevul cu noul conţinut de studiat (sub formă de obiectiv şi mai puţin cu instrumentele de interacţiune specifică);

3.1.3. Abordare decizională a unei situaţii instrucţionale

în corelaţie cu

combinatorică structurală specifică:

Strategia este un „mod deliberat de programare a unui set de acţiuni sau operaţii de predare şi învăţare orientate spre atingerea în condiţii de maximă eficacitate şi eficienţă a obiectivelor prestabilite", „acţiuni decompozabile într-o suită de decizii-operaţii fiecare decizie asigurând trecerea la secvenţa următoare pe baza valorificării informaţiilor dobândite în etapa anterioară" (D. Potolea, *Analize interacţionale. Comportamentul profesorului şi ameliorarea strategiilor educaţiei intelectuale*, Teza de doctorat sustinută la Universitatea din Bucureşti, 1983), „o ipoteză de lucru, o linie directoare de acţiune căreia i se asociază un anumit mod global de organizare a învăţării şi a condiţiilor învăţării, de utilizare cu precădere a unor metode şi mijloace" (I. Cerghit, 1988). Ca atare, construcţia unei strategii presupune un apel la decizie, la combinatorică, la probabilitate, diferenţiindu-se net de algoritm (element cu care a fost adesea confundată). Ausubel este acela care ne oferă spre analiză perspectiva diferenţiatoare: strategia se deosebeşte de algoritm prin aceea că oferă momente de opţiune în care se impune manifestarea unui comportament inteligent (eventual euristic), pe când algoritmul presupune o stare mecanică de derulare a unei secvenţe acţionale.

Încercând o analiză sintetică a definţiilor anterioare, care ne propun puncte de vedere care nu reflectă întotdeauna unitar aspectele prezentate la punctele a ,b ,c, concluziile desprinse pot fi următoarele:

- strategia presupune un *mod de abordare a unei situaţii de instruire* specifice, atat din punct de vedere psihosocial (relaţii şi interacţiuni) cât şi din punct de vedere psihopedagogic (motivaţie, personalitate, stil de învăţare, etc.) – reprezentările şi convingerile psihopedagogice ale cadrului didactic sunt elemente determinante în construcţia strategiei;

- prin intermediul strategiei se *raţionalizează conţinuturile instruirii*, determinandu-se totodată *structuri acţionale* pertinente atingerii obiectivelor prestabilite – programarea ca activitate distinctă este subînţeleasă;

- strategia presupune o *combinatorică structurală* în care elementele de tip probabilist şi de tip voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei – de remarcat decompozabilitatea acesteia în suite de decizii;

- strategia are o *structura multinivelară*:

    - metode de instruire;
    - mijloace de instruire;
    - forme de organizare a instruirii;
    - interactiuni şi relaţii instrucţionale;
    - decizia instrucţională,

  în care dimensiunea finalistă, determinată de focalizarea pe anumite obiective nu rezultă din suma elementor enumerate ci din sinteza şi interactiunea lor;

- strategia se inscrie în demersul de *optimizare a instruirii*, fiind un mod funcţional de gestionare a resurselor instrucţionale în vederea atingerii criteriilor de eficienţă şi eficacitate ale procesului.

Toate aceste concluzii de conduc la câteva observaţii cu caracter direct privitoare la

criteriile care trebuie respectate la nivelul proiectării şi implementării unei situaţii de instruire în sensul său strategic

Aceste determinante care susţin eficienţa actului de proiectare strategică sunt (după profesorul Eugen Noveanu,1994):

- ***Reprezentarea cadrului didactic*** (concepţia pedagogică generală şi concepţia pedagogică personală) asupra procesului de învăţământ (vezi subcapitolul rezervat reprezentării pe care cadrul didactic o are faţă de procesul de învăţământ): aceasta nu face referire după cum ne-am fi aşteptat numai la elementele de tradiţie sau la cele de modernitate în sensul strict al unei opţiuni valorice, cât şi la „poziţia teoretică” a profesorului, la aşteptările sale, la competenţa şi chiar la personalitatea sa (Wittrock, 1985, Neiser, 1986, 1988, Rivas, 1986,1990, La Torre, 1997, Iucu, 1999);

- ***Obiectivele situaţiei instrucţionale***, vor genera resursele previzionate, restricţiile educaţionale anticipate, constituind şi un indicator al eficienţei viitoare a strategiei, astfel încât, un nivel ridicat al focalizării pe obiective ar putea determina mai clar un nivel mai ridicat

al şanselor de reuşită (Clancey,1984, Sherwood, Vye & Rieser, 1986, 1993, Potolea, 1992);

- ***Structura şi natura unităţilor de conţinut***, într-un sens generat, spre exemplu, de predarea ştiinţei ca proces dar şi ca produs, poate să influenţeze decisiv pragmatica unei strategii; prin modul de secvenţiere logico-psihologic şi prin emergenţa pedagogică, unităţile de conţinut orientează diferit evoluţia contextelor strategice (Snow & Lohman,1984, Glaser & Bassok, 1989, Farrell & Sauers, 1994);

- ***Tipul de învăţare***, este apreciată de foarte mulţi specialişti ca variabila decisivă în reuşita unei strategii educaţionale; fundamentarea instrucţională a strategiilor pe teoriile învăţării, care prin varietate şi nuanţare pot constitui surse de dezvoltare ulterioară, trebuie să devină un adevărat principiu al elaborării unei strategii performante (Hatano & Miyake,1991, Goodnow,1990, Neacsu,1999);

- ***Stilul de predare***, este o dimensiune activă, dinamică a instruirii, influenţând în mod decisiv starea de existenţă instrucţională a strategiei prin contribuţia adusă la constituirea şi „echilibrarea” unei relaţii educaţionale armonioase (Norman, 1985, Flavell, 1977,1985, Riviere, 1987, 1992, Potolea, 1989, Noveanu, 1993, Geulen, 1995);

- ***Caracteristici psihosociale ale partenerilor*** implicaţi în actul de instruire, vizează o analiză duală, atât în sensul aspectelor personalitare, individuale (psihologice) - cât şi în ceea ce priveşte particularităţile psihosociale ale grupului clasa – sintalitatea (vezi aspectele de conexiune cu managementul clasei de elevi) (Nicola, 198, Merrill, Reigeluth, 1979, Merrill & Kelety, 1981, Lesgold, 1984, Paun, 1999, Iucu, 2000);

- ***Ergonomia spaţiului şcolar***, poate deveni o variabilă de maximă importanţă mai ales în ceea ce priveşte proiectarea unor strategii alternative, nestandardizate; din punctul de vedere al modalităţilor şi formelor organizatorice actuale, sensibile la multivarinata şi axându-se pe modularitate, ergonomia spaţiului de instruire este suport ineluctabil pentru o strategie eficientă (Pinillos, 1983, Perinat, 1986, Genovard, 1995, Cerro & Gonzales, 1998, Ato, 1999);

- ***Timpul de instruire***, reprezintă un criteriu important în ceea ce priveşte proiectarea oricărui proces eficient, implicit şi a strategiilor de instruire, fiind totodată şi un criteriu de evaluare pentru proces, în globalitatea sa (Coll, 1983, Carretero, 1985, Moll, 1991, McKeachie, 1994, Stigler, 1997)



Test de autoevaluare 3.1

Enumerati criteriile care trebuie respectate la nivelul proiectării şi implementării unei situaţii de instruire (optati pentru o abordare în sens strategic).

Un posibil răspuns îl găsiţi la pagina 59 şi 118.

3.2. Tipologia strategiilor de instruire

Deşi se poate realiza cu dificultate o ierarhizare şi o tipologie a strategiilor de instruire, în funcţie de anumite criterii pot să fie identificate următoarele categorii:

După domeniul activităţilor instrucţionale predominante (Bloom, Merrill & Kelety, 1981, Lesgold, 1984, Cerghit, 1993):

- strategii cognitive;
- strategii psihomotrice;
- strategii afectiv motivaţionale;
- strategii combinatorii;

***După strategiile (logica) gândirii* se pot identifica** (Di Vesta 1983, Anderson,1980, Norman, 1985, Campione & Brown 1998):

- strategii inductive: traseul cognitiv este de la percepţia intuitivă la explicaţie, de la exemplul concret la idee;

- strategii deductive: traseul cognitiv este de la principiu la exemplu, de la ipoteza la faptul testat prin observaţie şi experiment;

- strategiile analogice: traseul cognitiv este mediat prin intermediul unui model;

- strategiile transductive: traseul cognitiv este unul sinuos, prin apelul la raţionamente tranzitive, metaforice, eseistice, etc;

- strategiile mixte: traseul cognitiv este unul compilativ, interactiv şi dinamic;

După gradul de structurare a sarcinilor de instruire **(directivitate/permisivitate)** strategiile pot fi de următorul tip (O'Neal, 1988, Wertsch, 1991, Barca, 1995, Iucu, 1999, Coll, 1999):

- strategii algoritmice: impun o dirijare strictă a învăţării, prescriind un comportament specific fiecărui obiectiv;

- strategii semi-prescrise (nealgoritmice): dirijarea nu mai este strictă pentru procesul de învăţare iar comportamentele vizate de obiective nu mai sunt atât de clar conturate (sunt conferite spaţii largi deciziilor secundare);

- strategii euristice: cultivă descoperirea, încurajând comportamentele de căutare, sprijină elevul în procesul de luare a deciziilor, punându-i pe aceştia în situaţii de risc şi incertitudine, etc;

Alte criterii întâlnite în literatura de specialitate străina au mai fost: înclinaţia către inovaţie sau către rutină, modalităţile de grupare ale elevilor, modalităţile motivaţionale utilizate etc. La nivelul acestor generalizări, am preferat în prezentarea noastră racordarea şi la sursele românesti de informare, pe care le apreciem ca fiind extrem de bine fundamentate: Ioan Cerghit, Ioan Neacsu, Eugen Noveanu, Dan Potolea, Lazar Vlasceanu, Ion T. Radu, Miron Ionescu, Vasile Chis, etc. Pentru concluziile la acest subpunct al analizei am optat însă, pentru un punct de vedere al profesorului Saturnino la Torre de la Universitatea din Barcelona care afirma că „nu putem delimita strict strategiile în funcţie de anumite criterii, (în planul concret al clasei de elevi fiind dificil de disociat strategii pur algoritmice sau pur euristice, spre exemplu), ci mai ales forme mixte, clasificările fiind o simplă investiţie metodologică".



Tema de reflecţie 1

Comentaţi următoarea afirmatie: „nu putem delimita strict strategiile în funcţie de anumite criterii, (în planul concret al clasei de elevi fiind dificil de disociat strategii pur algoritmice sau pur euristice, spre exemplu), ci mai ales forme mixte, clasificările fiind o simplă investiţie metodologică...”

Comentariul va fi realizat sub forma unui eseu care nu va depaşi 300 de cuvinte şi se va încadra în spaţiul rezervat.

A se vedea pagina 118.

3.3. Construirea strategiilor de instruire

Construcţia unei strategii se situează în contextul definit de variabile specifice unei situaţii de instruire. Capacitatea cadrului didactic de exploatare la maximum a resurselor materiale, psihologice, educaţionale de care dispune o situaţie instrucţională reprezintă un element de mare forţă al personalităţii manageriale a cadrului didactic, a stilului sau educaţionale.

În literatura românească de specialitate sunt de menţionat mai multe perspective de abordare ale construcţiei unei strategii instrucţionale. După opinia profesorului Marin Manolescu, criteriile specifice unei asemenea construcţii sunt:

Organizarea elevilor:

- Individual;
- Grupal;
- Frontal;

Organizarea conţinutului vehiculat în timpul procesului:

- Fragmentat;
- Integrat în unităţi;
- Global

Prezentarea conţinutului:

- Expozitiv;
- Problematizant;
- Descoperire

Intervenţiile cadrului didactic:

- Permanente;
- Episodice;
- Alternante

Exerciţii aplicative sau de consolidare:

- Imediat;
- Seriat;
- Amânat

Evaluarea:

- Sumativă;
- Formativă;
- Alternantă

După opinia aceluiasi autor, în sistemul interactiv despre care am amintit în debutul teoretic al studiului (abordarea de tip combinatoric – vezi Dan Potolea), strategiile instrucţionale ar rezulta din combinaţiile diviziunilor fiecărui criteriu:

C = 3x3x3x3x3x3 = 729 strategii posibile

“Aceste strategii rezultate în urma combinărilor multiple ale elementelor detaliate alcătuiesc ***posibilul acţional didactic***.” (Manolescu,M., 2000).

Profesorul Ioan Cerghit de la Universitatea din Bucureşti (1993), preluând o idee mai veche întâlnită la Ausubel & Robinson, 1981, subliniază faptul că *fazele unui proces de construcţie a unei strategii* instrucţionale sunt următoarele:

Faza de analiză:

- Examinarea variabilelor instrucţionale şi caracterizarea acestora la nivel de potenţial general şi situaţional (McKeachie, 1994, Stigler, 1997):
    - obiective;
    - conţinuturi;
    - resurse: psihologice, materiale, de timp, echipamente;
    - metodologii;
    - evaluare;
    - retroactiune – feedback;
- Evaluarea factorilor psihopedagogici care pot să influenţeze învăţarea globală şi cea contextuală (I.Parent, Ch.Nero, 1981, Goodnow, 1990, Neacşu,1999):
    - Participarea mentală şi fizică a elevilor;
    - Gradul de aplicabilitate a conţinuturilor (transferul);
    - Respectarea ritmurilor individuale/optime de învăţare;
    - Retroacţiunea – feedback-ul;
    - Motivaţia instrucţională;

Faza de sinteză:

- Reţinerea elementelor necesare pentru conturarea unei strategii specifice;
- Alegerea şi combinarea variabilelor aflate în situaţie favorabilă la nivel de opţiune (variabila preferată în sensul unei decizii performante o constituie modul de abordare a învăţării şi organizarea acesteia);
- Sinteza se orientează către specificarea următoarelor elemente de detaliu instrucţional (Genovard & Gotzens, 1990):
    - reprezentarea cadrului didactic despre învăţare (modul de organizare şi de abordare a învăţării);
    - metode de instruire;
    - mijloace de instruire;
    - forme de organizare a instruirii;
    - interacţiuni şi relaţii instrucţionale;
    - decizia instrucţională

Dincolo de competenţele psihopedagogice implicate, procesul de construcţie al strategiilor de instruire implică o serioasă concentrare pe problema de tip decizional şi o atentă focalizare pe ceea ce în mod curent denumim reprezentarea complexă şi deschisă a proceselor de învăţare implicate. Exploatarea atentă a multiplelor faţete de combinatorică şi variabilitate la nivel de structuri şi de factori instrucţionali implicaţi, poate asigura calitatea şi eficienţa unui proces de instruire modern.

3.4. Structura strategiilor de instruire

Căutând să realizăm o sinteză a principalelor studii realizate pe această problemă concluziile la care am ajuns s-au organizat în jurul următoarelor puncte de sprijin:

- Metode de instruire
- Mijloace de instruire;
- Forme de organizare a instruirii;
- Interactiuni şi relaţii instrucţionale;
- Decizia instrucţională

3.4.1. Metode de instruire:

Profesorul Ioan Cerghit, "părintele didacticii în şcoala românească", prezintă metodele de predare utilizate în învăţământ , în general, noi încercând să efectuăm o particularizare în domeniul ştiitelor educaţiei.

Etimologic, termenul de metodă, provenit din gr. *methodos* (compus din *odos* = cale, drum şi *metha* = către, spre) înseamnă “drum care duce spre...”, “cale de urmat” în vederea aflării adevărului. În învăţământ, metoda reprezintă o cale pe care profesorul o urmează pentru a-i face pe elevi să ajungă la realizarea obiectivelor prevăzute, o cale pe care profesorul o parcurge pentru a determina elevii să găsească ei singuri, adeseori, calea proprie de urmat în procesul învăţării. Altfel spus, metoda este o cale de actiune comună profesor-elevi care conduce adesea la realizarea instrucţiei şi educaţiei.

Noţiunea de metodă include în sine patru elemente:

1. punct de plecare;
2. punct final (rezultatul);
3. subiectul acţiunii; şi
4. obiectul asupra căruia se răsfrânge acţiunea (elevul).

Principalele accepţiuni date metodei sunt:

praxiologică

metoda este o tehnică de execuţie care conduce la realizarea ţelului propus. Fiecare acţiune cuprinde în structura ei funcţională o asemenea tehnică de lucru, o modalitate practică sau un mod specific de a acţiona, un fel anume de a proceda.

cibernetică

metoda are semnificaţia unei tehnici de acţiune care impregnează în structura ei: elemente de programare (a operaţiilor, a comportamentelor); elemente de comandă (sau de dirijare a activităţii) şi elemente de retroacţiune (feed-back): metoda este definită astfel ca o modalitate de direcţionare a profesorului, însoţită de un control operativ al rezultatelor imediate şi de continuă ameliorare sau corectare a acestora, de ajustare a mersului mai departe a procesului de învăţământ.

funcţională şi structurală

metoda poate fi considerată un ansamblu organizat de procedee destinate realizării practice a operaţiilor care conduc la atingerea obiectivelor urmărite.

Procedeul

în acest sens ***procedeul*** reprezintă o tehnică de execuţie mai limitată; un detaliu sau o componentă particulară a metodei. Ca elemente structurale ce concretizează o metodă, procedeele se subordonează finalităţilor de urmărit prin intermediul acesteia şi în cadrul ei îşi păstrează importanţa numai atâta timp cât situaţia o justifică.

Folosirea unui exemplu, bunăoară, relevant şi menţionat la locul potrivit în cadrul unei expuneri, dezbateri sau conversaţii poate să concretizeze foarte bine o idee, un concept, un mod de comportare etc. În general, relaţiile dintre metodă şi procedee sunt foarte dinamice, în sensul convertirii unui termen în celălalt şi invers.

Funcţiile metodelor

Principalele ***funcţii*** ale metodelor sunt:

- **funcţia cognitivă** - de conducere spre realizarea unor obiective de cunoaştere şi de acţiune întemeiată pe cunoştinţe.
- **funcţia instrumentală** - servind ca adevărate "unelte" de lucru de care profesorii şi elevii se servesc pentru atingerea obiectivelor stabilite. În această calitate metodele se interpun între elev şi materia de studiat, între profesori şi elevi mijlocind studierea materiei respective.
- **funcţia normativă** - de indicare a modului cum anume trebuie să se procedeze, cum să se predea, cum să se inveţe, cum să învăţăm pe alţii.
- **funcţia formativ-educativă** - de influenţare, concomitent cu îndeplinirea obiectivelor de cunoaştere a unor laturi ale personalităţii elevilor, ca şi cele afectiv-motivaţionale ori a modurilor de conduită morală, socială etc.

Clasificare

Metodele pot fi clasificate după criterii diferite. Astfel:

∗ după criteriul *istoric* se face distincţie între metodele vechi (clasice sau tradiţionale) şi metodele noi sau moderne;

* după *gradul de generalitate* se vorbeşte de metode generale şi metode particulare sau speciale;

* după *caracterul individual/social* - există metode de muncă individuală, divizate în a) libere,

b) sub direcţia profesorului şi programate; metode de muncă colectivă (cu întreaga clasă), metode de muncă frontală (de adresare întregii clase, dar fiecare elev lucrând individual).

* după *obiectivele urmărite* - metode de predare propriu-zisă departajate în metode de transmitere şi asimilare a cunostintelor, metode de formare a priceperilor şi deprinderilor, metode de fixare şi (consolidare), metode de aplicare şi metode de evaluare a rezultatelor învăţării;

* după *caracterul activităţii mintale* - se utilizează metode algoritmice, nealgoritmice, euristice, creatoare etc.

* după *tipul de experienţă de învăţare* - se întâlnesc metode bazate pe învăţarea receptivă, pe învăţarea prin descoperire, pe învăţarea prin acţiune practică, pe învăţarea prin inveţie, pe învăţarea prin creaţie;

Clasificarea metodelor de instruire după criteriul "izvorul cunoaşterii", care poate fi: I. experienţa social-istorică a umanităţii (moştenirea culturală);

II. experienţa dedusă din contactul direct cu realitatea şi III. experienţa bazată pe acţiunea practică, pune în evidenţă existenţa a trei mari categorii de metode:

A. **metode de comunicare**

B. **metode de exploatare a realităţii** şi

C. **metode de acţiune**.

A. Metodele de comunicare

de un registru foarte convingător, se pot distribui, luând drept subcriteriu suportul purtător de informaţie şi care poate să fie cuvântul oral, cuvântul scris sau cuvântul de asociaţie cu imaginea şi sunetul (limbajul oral-vizual) şi limbajul interior în următoarele tipuri de metode:

Metode de comunicare orală subdivizate în:

- **metode expozitive** din care fac parte: povestirea, descrierea, explicaţia, demonstraţia teoretică, prelegerea şcolară, prelegerea universitară (cursul magistral), conferinţa, expunerea cu oponent, prelegerea - discuţie, conferinţa - dezbatere, informarea, micro-simpozionul, instructajul etc.;

- **metode interogative** (conversative, dialogate) precum: conversaţia euristică, discuţiile în grup, dezbaterea, discuţia-dialog, consultaţia în grup, preseminarul, seminarul, dezbaterea de tipul "mesei rotunde", dezbaterea "Philips-66", brain-stormingul (asaltul de idei), colocviul etc.;

- **metoda problematizării** - de instruire prin rezolvări de situaţii-problemă;

Metode de comunicare scrisă sau **livreşti** (bazate pe lectura textului scris sau tipărit) dintre care: munca cu manualul sau cartea, analiza (investigaţia) de text, informarea, documentarea etc.

Metode de comunicare oral-vizuală instruirea prin filme, instruirea cu ajutorul transmisiilor televizate, instruirea prin tehnicile video, instruirea bazată pe înregistrări sonore etc.

Metode de comunicare interioară : reflecţia personală (meditaţia profundă) şi experimentul mintal.

B. Metodele de explorare

organizată a realităţii

(metode obiective sau intuitive) se pot împărţi şi ele în două subgrupe principale în funcţie de caracterul acţiunii explorării şi anume în:

Metode de explorare directă a realităţii, în esenţa metode de învăţare prin cercetare, prin descoperire aşa cum sunt: observaţia sistematică (independentă sau dirijată), experimentul, cercetarea documentelor şi relicvelor istorice, efectuarea de anchete, studiul de caz, studiile comparative, elaborarea de monografii, explorarea prin coparticipare la evenimentele vieţii cotidiene etc. şi

Metode de explorare indirectă a realităţii (bazate pe contactul cu substitutele obiectelor şi fenomenelor reale) din care fac parte metodele demonstrative şi metoda modelării (studierii pe modele).

C. Metode bazate

pe acţiune

(metode practice). După caracterul acţiunii, acestea se grupează în:

Metode de acţiune reală din care fac parte metoda exerciţiului sau a exersării, lucrările practice, lucrările de atelier, activităţi creative, elaborarea de proiecte - acţiune, activităţi de muncă productivă ş.a.;

Metode de acţiune simulată sau fictivă (metode de simulare) dintre care: jocurile didactice, jocurile de simulare (interpretarea de roluri), învăţarea dramatizată, învăţarea pe simulatoare etc.

D. Metode de raţionalizare a

activităţilor de predare/învăţare

La toate aceste categorii principale se adaugă o a patra categorie de **metode de raţionalizare a activităţilor de predare/învăţare** ce cuprin numeroase elemente ce aparţin metodelor mai sus amintite. între acestea se pot enumera metodele algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată de calculator şi alte metode bazate pe principiul programării.

În sensul unei observaţii cu caracter general trebuie să menţionăm faptul că vom detalia pentru o mai bună înţelegere câteva dintre *metodele cele mai uzitate la nivelul procesului de învăţământ* :



Test de autoevaluare 3.2

Clasificaţi metodele instrucţionale utilizând ca principal criteriu „sursa cunoaşterii”.

Realizaţi un tabel cuprinzator de clasificare

Un posibil răspuns îl găsiţi la pagina 118.

Expunerea

Definiţia dată expunerii relevă faptul că: a*ceasta constă în prezentarea orală a unei teme, într-o organizare logică a ideilor, densă şi fluentă*,

Realizarea unei expuneri necesită o preocupare deosebită în ceea ce priveşte:

- esenţializarea informaţiei;
- ierarhizarea strictă a ideii;
- enunţarea unor ipoteze şi teorii;
- analiza şi interpretarea critică a unor puncte de vedere.

Tendinţele moderne evidenţiate în evoluţia expunerii vizează promovarea unor noi variante ale acesteia care să-i amelioreze limitele de pasivitate şi de flux unidirecţional de comunicare, precum şi slabele posibilităţi de interacţiune profesor - student. Astfel, sunt identificabile, *expunerea cu oponent*, *prelegerea dezbatere sau prelegerea dialogată.*

1. Expunerea cu oponent vizează o formă dramatizată a expunerii presupunând participarea unui al doilea cadru didactic sau a unui student în calitate de oponent, care, prin intermediul unui simţ critic bine dezvoltat, poate interveni în desfăşurarea expunerii cu întrebări, observaţii, etc, dinamizând şi înviorând cursul acestei. Rolul motivator al acestor interpelări transformă prelegerea într-o metodă mai activă şi mai stimulativă pentru restul auditoriului. Sporeşte implicit participarea intelectuală a auditoriului.

2. Expunerea dezbatere poate fi rezultanta unei combinaţii lesnicioase în plan academic a dezbaterii cu prelegerea, rezultând un hibrid metodologic, cu sporită eficienţă atât în plan psihologic cât şi la nivel de conţinut. În structura acesteia şi în derularea sa, prelegerea dezbatere debutează cu o scurtă expunere făcută de către profesor, când acesta expune tezele principale ale unui conţinut ştiinţific şi creează astfel un fundament pentru dezbaterile viitoare. Această "punere în tema" este favorabilă pentru situaţiile de instruire în care parcurgerea prealabilă a unei bibliografii nu mai face necesară expunerea integrala a continutului, ci mai ales rezumarea lui şi stimularea participarii, prin particularitatile structurale ale prelegerii, la dezbateri.

3. Expunerea dialogata reprezinta cea mai importanta forma de exercitare într-o maniera moderna a prelegerii în învăţământ ul superior. Ea consta dintr-o ingemanare a prelegerii cu interventiile conversative din partea auditoriului, creandu-se astfel posibilitatea explicitarii elementelor mai putin intelese şi constituindu-se pe aceasta cale un cadru afectiv şi

interactional favorabil participarii active a studentilor. Aceasta forma a prelegerii solicita multa flexibilitate din partea profesorului propunator şi o atitudine de deschidere în raport de studenti a acestuia. Totodata, ies în evidenta la acest nivel disponilitatile interactionale şi socio-afective ale profesorului, precum şi simtul echilibrului din partea elevilor / studentilor intervenienti.

Conversatia

Conversaţia *se defineşte ca*

o modalitate de angajare a unui întreg sistem de interacţiuni verbale profesor-elevi, elevi-profesor, interacţiuni care pot contribui la clasificarea şi precizarea noilor cunoştinţe, la aprofundarea înţelegerii şi integrării acestora, la sistematizarea şi verificarea lor etc.

Etimologia însuşi a cuvântului latinesc **convesatio**, compus din **con**, **cum** = **cu** şi din **versus** = **întoarcere** arată că este vorba de o întoarcere şi reîntoarcere asupra unei experienţe de cunoaştere câştigată anterior de interlocutori în scopul desprinderii unor noi generalizări, a unor concluzii.

în raport de funcţiile pe care şi le poate asuma, utilizarea conversaţiei poate îmbrăca mai multe forme precum:

- **conversaţia euristică** - ce conduce la descoperirea de noi adevăruri, la elaborarea unor noi cunoştinţe;
- **conversaţia de consolidare şi sistematizare** a cunoştinţelor;
- **conversaţia de verificare sau de control -** folosită în scopul verificării examinării şi evaluării achiziţiilor cognitive;
- **conversaţia formativă -** de sensibilizare, de întărire a convingerilor, de influenţare a atitudinilor, opiniilor etc.

Cel mai frecvent utilizată cu cele mai mari beneficii pentru formaţia elevilor este **conversaţia euristică**. Prin specificul ei, această variantă se prezintă ca o succesiune de întrebări, cu abilitate puse de profesor, în alternanţa cu răspunsurile elevilor care sunt stimulaţi să întreprindă o investigaţie în sfera informaţiilor exintente deja în mintea lor. Şi prin prelucrarea acestor informaţii să ajungă la elaborarea unor noi cunoştinţe, a unor noi generalizări, la descoperirea unor noi adevăruri (pentru ei), la imaginarea unor soluţii sau alternative la problemele luate în discuţie.

Întrebările enunţate au menirea să suscite curiozitatea, trebuinţa de cunoaştere, să incite la căutări, la sesizarea unor relaţii cauzale, la

detectarea asemănărilor şi deosebirilor ce caracterizează un grup de obiecte, o categorie de fenomene etc. să favorizeze anticipaţia şi enunţul de ipoteze, să faciliteze alegerea, deciziile. Adică să conducă efortul de învăţare spre noi achiziţii. Este evident însă că un asemenea dialog nu ar putea să servească cu nimic însuşirii unor date, nume, denumiri, fapte, întâmplări, fenomene etc. absolut noi, fără o informaţie primită anterior.

Eficienţa coversatiei în forma ei euristică este redată de caracterul întrebărilor utillizate. Sunt de preferat întrebările "deschise" şi cele globale care solicită gândirea, care lasă mai multă libertate de căutare, de cerecetare, de învăţare prin descoperire. Ca şi întrebările de anticipare sau care pun în mişcare anumite operaţii mintale, ca de exemplu întrebările: "Ce este aceasta?" - cere o clarificare; "unde şi când?" - o ordonare în spaţiu şi timp; "din ce cauză?" - o explicaţie; "în ce scop?" - o evaluare; "cât?" - o numărare etc. Sau, în locul întrebărilor cu funcţie reproductivă, de tipul: "ce este?", "cine?", "ce?", "cum?", "când?", "unde?" de dorit sunt întrebările productive, de tipul celor cauzale - "de ce?", a celor ipotetice "dacă...atunci?" ori întrebările care implică explicaţii.

Principalele tipuri de întrebări sunt:

- **întrebările convergente** care îndeamnă la analize, comparaţii, sinteze, interogări, asociaţii de idei etc. şi mai ales
- **întrebările divergenţe** ce exersează gândirea pe traiectorii inedite, originale, ce conduc la o diversitate cât mai mare de soluţii, precum şi
- **întrebările de evaluare** care solicită elevii să emită judecăţi proprii de valoare.

Eficienţa conversaţiei este condiţionată şi de caracterul şi de calitatea răspunsurilor. Au prioritate răspunsurile construite, mai mult decât selectate (alegerile cu posibilităţi multiple).

Oricum, iniţiativa dialogului nu trebuie să aparţină numai profesorului; dimpotrivă, şi elevii să fie obişnuiţi, încă de timpuriu cu uşurinţa de a întreţine conversaţii utile cu profesorii şi cu colegii lor. în acestă privinţă ei au nevoie de încurajare prin "sancţionarea" pozitivă a răspunsurilor lor, prin confirmări, aprobări, reluarea unor idei, sublinierea a ceea ce au ele esenţial, integrarea acestora ca puncte de sprijin în contextul lecţiilor etc. fără a omite criticile, dezaprobările, respingerile necesare acolo unde este cazul.

Studiul de caz

Specificul ei constă în tendinţa de apropiere a învăţării de viaţa reală, pornindu-se de la premisa că acolo unde există o oarecare similitudine

între situaţia de învăţare şi situaţia de viaţă, învăţarea devine mult mai eficientă. Pentru aceasta se ia ca punct de plecare o reprezentare a unei situaţii desprinse din realitate şi problemele care decurg din ea. Sursa învăţării o reprezintă aceste probleme, mai degrabă decât profesorul. Căci problema este aceea care creează o structură care înglobează învăţarea prin participare la **analiză** şi **discuţie**.

Studiul de caz de impune astfel ca una dintre cele mai active metode, de mare valoare euristică şi aplicativă. în acest sens ea poate să fie utilizată fie ca suport al **cunoaşterii inductive**, fie ca baza unei **cunoaşteri deductive**.

a) în prima ipostază, ea *favorizează o confruntare directă cu o situaţie reală, autentică*, cu un "caz de viaţă" reprezentativ şi semnificativ pentru anumite stări de lucruri mai generale, proprii unui sector al cunoaşterii sau al acţiunii practice. Un asemenea "caz" condensează în sine esenţialul şi prin aceasta devine în măsură să arunce o lumină asupra a ceea ce este general valabil pentru o întreagă clasă de obiecte sau pentru o întreagă categorie de fenomene sau evenimente. Se poate lua în studiu, bunăoară, exemplul Renaşterii italiene pentru a înţelege întreaga epocă a Renaşterii europene; se poate analiza cazul unei catastrofe ecologice pentru a sesiza întreaga problematică a protecţiei naturii. De la premise particulare se poate ajunge astfel la dezvăluirea generalităţii, la formularea unor concluzii generalizatoare (noţiuni, reguli, principii, legi etc.).

Scopul principal urmărit de această dată îl constituie anliza atentă a problemei speţei împreună cu faptele, opiniile şi aprecierile asocite cazului dat şi dezbatera deschisă a acestora, enunţarea unor alternative şi testarea lor, luarea în dicuţie a deciziei finale privind soluţia optimă ce se degajă, luarea în consideraţie a valorilor.

b) în cea de a doua ipostază, studiul de caz *poate servi la* concretizarea *unei idei, a unei generalizări*; studiul de cazuri concrete poate contribui la ilustrarea unei problematici mai largi, ca de exemplu de marketing, de management, de politică economică, de cooperare tehnică, de formare profesională etc. sau, pur şi simplu, poate să faciliteze transferul de cunoştinţe ori de deprinderi, însuşite prin învăţare, la probleme sau situaţii altele decât cele expuse în cadrul predării sau la care se referă conţinutul unei materii; poate înlesni interpretarea unor principii învăţate într-o situaţie reală sau aplicarea unor practici în condiţii noi.

Metoda cazurilor poate să fie aplicată în cel puţin trei variante mai frecvent întâlnite:

- **metoda situaţiei** - bazată pe prezentarea completă a cazului selectat, în faţa elevilor, aceştia primind toate informaţiile necesare soluţionării cazului-problemă dat. Avantaje: discutarea cazului începe imediat; dezavantaje: timpul pus la dispoziţie este mult prea redus.

- **studiul analitic al cazului (Incidence Method)** - şi aici se face o prezentare completă a situaţiei date, dar informaţiile necesare soluţionării sunt redate numai parţial sau deloc. Avantaje: obligă la căutarea şi procurarea personală a informaţei utile soluţionării; cultivă efortul de muncă independent cu diferitele surse de cunoaştere; obişnuieşte elevii cu formularea exactă a întrebării, cu găsirea corelaţiilor esenţiale etc.

- **elevii / studenţii nu beneficiază de nici o prezentare completă asupra situaţiei şi nici de informaţii necesare soluţionării** cazului-problemă. Lor li se propun doar sarcini concrete de rezolvat, urmărind să se descurce prin eforturi proprii.

Organizarea activităţii prin intermediul metodei se poate realiza în mai multe feluri şi anume: cazul poate fi dat în cercetare:

– întregii clase cu care se poartă discuţii colective la început şi în final;

– unei grupe restrânse, ceilalţi elevi urmărind discutarea cazului şi formulând observaţii critice în final ;

– fiecărui elev/student în parte, fiind obligat să depună o intensă activitate şi în final să-şi expună concluziile;

– elevi/studenţi diferiti să se ocupe de studiul unor cazuri diferite.

Aplicarea acestei metode depinde de:

– felul în care profesorul alege cazul;

– de focalizarea lui pe obiective clare şi pertinente (adică rapoartele la ideile, principiile, legile, teoriile etc. care se intentionează a fi puse în evidenţă);

– de informaţiile oferite în mod direct sau indirect elevilor;

– de modul în care aceştia urmăresc dezbaterea problemei şi asocierea cunoştinţelor;

– de măsura în care se angajează într-un exerciţiu al căutării, al descoperirii ori al transferului creativ.

Există riscul compromiterii studiului de caz printr-o intervenţie prea insistentă a profesorului la discuţii. Rolul profesorului este acela al unui

animator ce impulsionează discuţiile, improvizându-le un curs vioi şi fructuos, fără să se substituie efortului însuşi al celor care trebuie să dezbată cazul.

Metode creative de grup

Metodele creative de grup sunt indispensabile în învăţământ (inclusiv case de copii, şcoli ajutătoare). Fiind consacrate creativităţii în special, aceste metode formează tehnici promiţătoare pentru activitatea managerială modernă din orice şcoală. Dintre metodele manageriale creative de grup aplicabile şi în învăţământul de toate tipurile semnalăm pe cele mai importante, cu scurte referiri asupra modalităţilor de desfăşurare.

a. Metoda brainstorming sau a asaltului de idei îşi desfăşoară activitatea în mai multe etape şi anume: constituirea grupului de brainstorming, organizarea şedinţei, desfăşurarea şedinţei, activitatea brainstorming. Grupul brainstorming nu se poate suprapune sau confunda cu nici o structură organizatorică instituţionalizată într-o şcoală, cu toate că asaltul de idei ar trebui să constituie dominanta activităţii atât a consiliului de administraţie, cât şi a colectivelor de catedră, comisiilor metodice, consiliului pedagogic etc. Principalul scop al acestei metode este emiterea de idei care cu cât sunt mai multe cu atât este mai bine. Animatorul grupului trebuie să noteze toate ideile emise, chiar şi cele mai vagi sau confuze. Selectionarea ideilor se face în mai multe runde pentru ca în final să rămână 5-6 idei importante.

b. Sinectica (Metoda Gordon) sau metoda asociaţiilor de idei, deşi este mai pretenţioasă decât alte metode de stimulare a creativităţii, aplicarea ei în grupurile secundare eterogene dă rezultate bune. Grupul de sinectică este mai restrâns decât grupul de brainstorming, având în componenţă cam 5-7 membri conduşi de un lider. Liderul conduce şedinţa şi emite propriile idei în momentul în care ceilalţi membri nu o fac. Unele grupuri recomandă aducerea la şedinţă a unui expert care să reprezinte o "enciclopedie", sursa de informaţii, cenzorul, această persoană fiind numită şi avocatul diavolului.

c. Metoda Philips 66 se aplică atunci când o situaţie trebuie analizată din mai multe puncte de vedere, când o problemă are mai multe soluţii posibile. Metoda dă posibilitatea unui număr cât mai mare de persoane, cu concepţii diferite asupra modului de soluţionare a unei probleme să participe la dezbateri, la găsirea soluţiilor, la alegerea celei mai potrivite. Metoda propusă de D. J. Philips prevedea divizarea grupului mare în mai multe grupuri mici de câte 6 persoane pentru a discuta timp de 6 minute (de aici provenind şi numele de Philips 66) pentru rezolvarea problemei puse în discuţie. Desfăşurarea unei şedinţe creative de grup prin aceste metode parcurge următoarele etape:

- constituirea a 2 până la 6 grupuri din câte 6 persoane;
- reuniunea participanţilor în care fiecare lider de grup prezintă opiniile, soluţiile, punctele de vedere ale grupului pe care-l reprezintă;
- dezbaterea între liderii grupurilor a opiniilor pentru găsirea soluţiilor acceptabile;
- acceptarea în plen a soluţiilor celor mai bune.

d. Metoda Brainwriting sau 6.3.5 este o metodă mai simplă, bazându-se pe tehnicile brainstormingului, dar cu modificarea că toate ideile se **scriu**. **6.3.5** vine de la propunerea ca **6** persoane să scrie **3** idei în **5** minute.



Activitate:

Selectaţi una dintre metodele prezentate anterior şi realizaţi o aplicaţie pentru aceasta la o disciplină specifică (proiectaţi metoda pentru un conţinut particular la alegere, din programa analitică).

Lucrarea va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire faţă în faţă.

3.4.2. Mijloace de instruire

Încercând o definire putem constata că mijloacele de învăţământ sunt: *instrumente, materiale, dispozitive şi alte forme de reprezentare materiala a realitatii, produse, adaptate şi selecţionate în conformitate cu unele criterii psihologice şi pedagogice în scopul realizării cu succes a obiectivelor instructiv-educative ale procesului de învăţământ* .

Mijloacele de învăţământ reprezintă o categorie importantă a bazei tehnico-materiale a instituţiilor şcolare, constituindu-se în resurse practice ale procesului de predare-învăţare, investite cu anumite funcţii pedagogice în vederea facilitării şi optimizării proceselor de comunicare, intelegere, formare a noţiunilor, consolidare şi evaluare a activităţi practice.

Din punct de vedere istoric şi conceptual, evoluţia mijloacelor de învăţământ a pornit de la notiunile de mijloc intuitiv şi de *material didactic*, devansate astazi terminologic şi instrumental de ascensiunea mijloacelor tehnice moderne şi a fenomenelor multimedia. Avantajul oferit de progresul acestor stiinte il reprezinta sistemul perfectionat de procesare şi de prezentare a informatiei didactice.

Piere Marot arata că resursele pedagogice ale mijloacelor moderne de instruire decurg din următoarele caracteristici:

- efectul de multiplicare al acestora prin sporirea volumului informaţional oferit procesului de învăţământ ,
- conservarea calităţii pedagogice a mesajelor educaţionale chiar şi în cazul receptiei,
- stocării şi retransmisiei informaţiei,
- contribuţia lor la obiectivizarea instrucţiei,

ele constituindu-se într-un complement al activităţii cadrului didactic. Mijloacele de învăţământ nu facilitează prin ele însele eficientizarea procesului de învăţământ şi nu pot să constituie substitute ale personalităţii cadrului didactic. Rolul determinant în construcţia, programarea şi implementarea acestor instrumente revine omului de la catedră, care va transforma dispozitivul tehnic respectiv într-un valoros auxiliar educaţional.

Încercările de clasificare a mijloacelor de învăţământ au evidenţiat o multitudine de referinţe criteriale, după cum urmează:

-*criterii psiho-pedagogice*, expuse de Piere Marot accentuează funcţionalitatea pedagogică a dispozitivelor respective,

-*criterii istorice*, analizate de W.Schramm, prezintă mijloacele de învăţământ în ordinea apariţiei lor în istoria învăţământului,

-*criterii tehnice*, prezentand caracteristicile şi parametrii tehnologici ai mijloacelor, pe de o parte, si, categoriile de analizatori solicitaţi, reprezentanţi fiind Lefranc şi Mathias;

Adoptând însă referinte criteriale mixte, vizand în special corelarea şi coroborarea criteriilor tehnice şi psihopedagogice şi în spiritul teoretic al pedagogiei româneşti, vezi, Ioan Cerghit (1988), putem defini următoarea tipologie a mijloacelor de învăţământ :

Mijloace informativ-demonstrative

(acelea care posedă un mesaj informaţional) divizate la rândul lor în:

- mijloace intuitiv-obiectuale şi imagistice
- care cuprind serii de materiale naturale şi forme de reprezentare în relief ale acestora (insectare, ierbare, animale împăiate) sau în imagini (albume, fotografii, planşe), reprezentări figurative şi reprezentări vizuale ori auditive, precum şi in,
- mijloace logico-rationale, care cuprind simboluri şi complexe de simboluri cum ar fi: reprezentările grafice de pe tablă, formulele matematice, fizice, chimice, notele muzicale, chiar cuvintele scrise şi orale.

Mijloace de exersare şi formare,

aplicate în activităţile practice ale scolii, în efectuarea experienţelor de laborator, la educaţie fizică: aparate de experimentare şi truse de laborator, accesorii de laborator (microscop), echipament de atelier, aparate sportive, instrumente muzicale, aparate de simulare didactică, etc.

Mijloace audio-vizuale

reprezintă o categorie de mijloace multimedia (de informare şi comunicare în masă) la construcţia cărora sistemele electrotehnice au o contribuţie importantă. La definirea mijloacelor audiovizuale trebuie să operăm o necesară distincţie între mijloacele purtătoare de mesaj informaţional şi auxiliarii tehnici care oficiază difuzarea. Spre exemplu, banda magnetică, discul, CD, diapozitivul, diafilmul, emisiunea radio-tv, reprezintă structurile purtătoare de mesaj în timp ce diascolul, lectorul de CD, televizorul, aparatul radio, magnetoscopul, sunt aparatele de difuzare şi de recepţie a mesajelor. La această categorie a auxiliarilor didactici mai pot fi alăturate tipuri de instalaţii, de afisaj şi de prezentare a materialelor ilustrative, tabla neagră, tabla magnetică, monitoare etc,

componente tehnice care mijlocesc dinamica informaţională a mijloacelor audio-vizuale;

Mijloace de raţionalizare a timpului didactic

cuprind instrumente ca: sabloane, ştampile, hărţi contur xerox-uri.

Tehnica informatică şi de calcul,

indispensabilă desfăşurării cu succes a procesului instructiv-educativ, constituie nu numai o categorie tipologică la nivelul mijloacelor de învăţământ ci, este din ce în ce mai des considerată drept o stare de spirit a viitorului educaţional. Componenta "hard" şi componenta "soft" formează unitatea teoretică şi procedurală a ceea ce cunoaştem sub denumirea de "Instruire asistata de calculator". Utilizarea calculatorului în procesul de învăţământ se poate realiza într-o multitudine de variante situaţionale dependente atât de sarcina didactică fundamentală cât şi de creativitatea cadrului didactic.

Din perspectiva functionalităţii lor pedagogice mijloacelor de învăţământ li se pot identifica următoarele contribuţii practice:

a. favorizează procesul de predare consolidând şi susţinand mesajul educaţional, fiind suport pentru concretizare ori pentru demonstraţie;

b. sustin şi eficientizează învăţarea dar chiar şi procesele de formare a noţiunilor şi a priceperilor şi deprinderilor prin intermediul psihologica foarte diverse;

c. optimizează relaţia şi comunicarea educaţionale, prin variabilitatea formelor interacţionale pe care le poate dezvolta, obligând cadrul didactic la o reconsiderare a stilului relaţional promovat în raporturile cu grupul de elevi;

d. perfecţionează sistemul de evaluare prin oferta de tehnicitate care ar reduce efectul de subiectivitate al testelor docimologice traditionale;

e. favorizeaza procesul de orientare scolara şi profesionala prin prezentarile publicitare indirecte ale diverselor sectoare profesional-economice.

3.4.3. Forme de organizare a instruirii:

Din perspectiva pedagogică şi metodica structurarea şi organizarea activităţilor educaţionale este privită, în analiza noastră, cu precădere din perspectiva instrucţională şi este definită ca un mod specific de interconectare a resurselor materiale, umane dar şi a resurselor educaţionale: obiective, conţinuturi, metode, structuri psihologice

implicate, spaţiul, timpul, etc). implicate în realizarea cu succes a activităţilor de acest tip.

Opinia majorităţii specialiştilor este aceea că principalul criteriu, în baza căruia au fost realizate diferite organizări educaţionale, este relaţia profesor-elev. Totuşi, în jurul acestuia polarizează o serie de elemente cum ar fi (după părerea profesorului Ioan T. Radu, 1990), gruparea elevilor / studenţilor, organizarea conţinutului instruirii, structura programului de activităţi, precum şi trecerea de la o etapă de şcolaritate la alta (unităţti de timp, ani, semestre, trimestre).

Individualizare, grupare şi organizare în clasă:

Profesorul Dan Potolea de la Universitatea din Bucureşti referindu-se la problema diversificării modalităţilor şi a structurilor organizatorice în şcoală, abordează triadic această realitate educaţională:

- ***diversificare instituţională:***

  - *diversificarea studiilor*:

    - organizatorică (teoretic, profesional,)
    - cursuri opţionale;
    - schimbarea structurii clasei de elevi:
      - clase de nivel;
      - grupe de nivel;
      - clase speciale;

- ***diversificare curriculară:***

  - învăţământ *modular*

- ***diversificare procesuală:***

  - *individualizarea instruirii la nivelul clasei de elevi;*

Forme de organizare a instruirii:

În legătură cu aceasta diversificare procesuală, obiect de studiu al managementului clasei de elevi, dar şi al teoriei instruirii (în sens conexionist), modurile de instruire se prezintă sub trei asemenea forme: frontal, grupal, individual.

Organizare frontală:

porneste de la perspectiva tratării clasei de elevi ca şi cum toti elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică predispune la utilizarea strategiilor axate pe metodele expunerii şi a conversaţiei:

- sarcinile de lucru, timpul, instrumentele şi suportul de iniţiere sunt de obicei comune;
- pot fi introduse anumite diferenţieri la nivelul tipului de întrebări formulate şi la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor;

Avantajele dar şi limitele unui asemenea mod de organizare sunt foarte bine cunoscute şi nu reprezintă un scop al prezentelor noastre investigatii;

Organizare grupală:

presupune organizarea elevilor (de la 2 la mai mulţi elevi) pe echipe în funcţie de anumite criterii (astfel rezultă):

- *grup omogen*: elevii sunt incluşi în funcţie de interese, capacităţi, rezultate şcolare comune şi dispun de:
    - sarcini de instruire distribuite diferenţiat;
    - indrumarea permanentă a cadrului didactic;
    - timp de instruire distribuit neuniform;
- *grup eterogen*: elevii sunt incluşi posedând interese, capacităţi, rezultate şcolare diferenţiate şi dispun de:
    - sarcini de instruire diferenţiate sau comune (diferenţiate la nivel de dificultate şi chiar la nivel de conţinut);

Din punct de vedere pedagogic se recomandă o echilibrare a celor două forme. Grupul omogen este mai profitabil din punt de vedere intelectual, în timp ce grupul eterogen este mai adecvat integrării sociale a elevilor, formării deprinderilor de cooperare şi de colaborare.

Organizare individuală:

presupune respectarea individualităţii elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanţă cu nevoile şi posibilităţile fiecărui elev, în parte.

Criterii de organizare a instruirii:

Variaţia sarcinii şi a timpului de intruire, ca elemente dominante ale organizării clasei de elevi din perspectiva unui management instrucţional se realizează prin analiza următoarelor dimensiuni:

- ***sarcina:***
  - Comună;
  - Diferenţiată:
    - cantitativ;
    - calitativ;
- ***dirijarea instruirii***:
  - riguroasă; - comună;
  - semiindependentă; - diferenţiată
  - independentă;
- ***timp:***
  - egal;
  - diferentiat
- ***stil de învăţare:***
  - inductiv;
  - deductiv;
  - practic;
- ***motivatie:***
  - extrinsecă;
  - intrinsecă



Test de autoevaluare 3.3

Descrieti două dintre criteriile de organizare a instruirii prezentate la punctul anterior.

A se vedea pagina 118.

Structura informaţiei psihosociale – implicaţii în organizarea clasei:

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informaţie, circulaţia acesteia şi dinamica grupului instruit. Yona Friedman este merituosul specialist care a avut curajul de a critica iluzia comunicării globale la nivelul clasei, indiferent cât de sofisticate sunt mijloacele de comunicare inventate şi utilizate de către cadrul didactic. Într-o lucrare precedentă (Iucu, 1999), am prezentat aspectele relevante ale teoriei lui Friedman.

Toate argumentele evocate au fost cu scopul de a găsi formula ideală de stabilire a dimensiunilor unui grup, pentru a evita pierderile de informaţie, deoarece dincolo de o dimensiune critică informaţia nu mai poate circula. Ca urmare a acestei constatări, Friedman, bazându-se pe o valenţă de 4 şi pe o capacitate de trasnmisie de 6, formulează următoarea lege: *"Nici un grup egalitar compus din fiinţe umane nu poate avea mai mult de 16 membri".*

Toate demersurile anterioare pot căpăta o relevanţă deosebită pentru clasa de elevi în măsura în care cadrul didactic le cunoaşte şi probează capacităţi organizatorice strălucite în planul aplicării lor practice. La nivelul conducerii concrete a colectivului de elevi dinamica permanentă a grupului clasă poate constitui un remediu atât împotriva rutinei pedagogice cât şi împotriva deficienţelor instrucţionale. Organizarea clasică eminamente frontală, utilizată pe scara largă pe baza raţională, prin apelul la argumente ştiinţifice, nu mai poate oferi o soluţie (unica) la provocările pe care un fenomen ca cel prezentat de Friedman, spre exemplu, ni-l propune spre atenţie.

Învăţarea prin colaborare

Delimitări conceptuale:

Timp de câţiva ani, oamenii de ştiinţă au încercat să măsoare şi să înţeleagă efectele învăţării prin colaborare. Această contribuţie dezvăluie munca empirică în ceea ce priveşte condiţiile în care învăţarea prin colaborare este eficientă. Luăm în considerare, de asemenea, mecanismele ce au fost propuse pentru a explica efectele cognitive ale colaborării. Punctăm faptul că aceste descoperiri au fost obţinute în situaţiile în care doi sau mai mulţi indivizi au avut de rezolvat o problemă/situaţie împreună. Ar fi o suprageneralizare să aşteptăm rezultate similare prin simpla utilizare a informaţiilor de pe Internet şi a instrumentelor, mijloacelor de comunicare pentru activităţile în care subiecţii au comunicat, pur şi simplu, între ei, fără a fi obiectivaţi spre o ţintă comună şi au menţinut o simplă conversaţie sau, doar, o înţelegere reciprocă.

Când ne referim la educaţia la distanţă, cuvântul "distanţă" sună adesea ca un cuvânt cheie, deoarece implică folosirea unor instrumente tehnologie dominante, cum ar fi recentele instrumente bazate pe tehnologia Internet (World Wide Web) sau bazele de date Multi-User-Dimensions sau unele mult mai sofisticate sau spectaculoase.

Există un volum mare de muncă empirică în cercetările făcute în învăţarea prin colaborare, care a fost dirijată independent de orice formă tehnologică. Aceasta postulează ideea că noul corp de cunoştinţe ne poate determina să repetăm vechile greşeli, chiar folosind noi instrumente.

Faptul că doi indivizi (subiecţi) pot învăţa prin colaborare este, într-un fel, un puzzle. Din perspectiva învăţării ca "transmitere de cunoştinţe", dacă doi agenţi, A şi B, ignoră, amăndoi, căteva părţi din informaţie, nu există nici un motiv pentru care cei doi nu ar achiziţiona aceste cunoştinţe prin simpla colaborare. Din moment ce procesul învăţării are loc, ne-au fost sugerate cateva mecanisme care înclină spre achiziţia cunoaşterii prin colaborare. Unele din aceste mecanisme sunt, în mod evident, înrudite cu cateva teorii psihologice, în principal cu cele socio-constructive şi cele socio-culturale. Alte mecanisme aparţin, într-un mod mai "neutru", recentelor lucrări de psihologie cognitivă şi ştiinţele cogniţiei. Aceste mecanisme nu sunt independente, unele din ele fiind legate chiar de unele procese cognitive, analizate dintr-o perspectivă diferită.

Conflictul dintre subiecţii care învaţă este o extensie a conceptului piagetian despre conflictul dintre concepţia celui ce învaţă şi acţiunea sa asupra lumii. Se postulează faptul că, atunci când apare o contradicţie între perechi, factorii sociali împiedică subiecţii să ignore conflictul şi îi forţează să găsească o soluţie.

Dezbaterile privind acest mecanism al conflictului sau contradicţiei ar putea să nu declanşeze mecanisme imediate deoarece sunt prea filosofice, deoarece există o mare răsturnare în rândul participanţilor sau pentru că situaţia concretă nu-i obligă să fie neapărat de acord, chiar şi parţial. Cu toate acestea, unii pot susţine că instrumentele informaţionale oferă un mare potenţial pentru interacţiunile conflictuale. Unele dintre acestea, cum ar fi distanţa fizică dintre participanţi, particparea anonimă a membrilor grupului şi comunicarea limitată dintre aceştia (nu comunicarea faţă în faţă) îi îndreptăţesc pe participanţi să se angajeze într-o dezbatere intelectuală cu unele consecinţe emoţionale.

Un alt mecanism al învăţării prin colaborare este *propunerea alternativă*. Acest mecanism este foarte aproape de ceea ce psihologii numesc "tendinţe de confirmare": subiecţii tind să descrie doar experimente care confirmă ipotezele lor şi să dezaprobe orice descoperire empirică care le contrazice ipotezele. Faptul că "tendinţa confirmării" este redusă în învăţarea prin colaborare poate fi explicat de mecanismul "conflictului": dacă subiecţii nu sunt de acord, se contrazic, sunt foarte puţine şanse ca ei să descrie un experiment sau o analiză de date care să satisfacă o ipoteză în detrimentul celeilalte. O explicaţie complementară este aceea că subiecţii sunt nehotăraţi, ezită în a-şi abandona propriile ipoteze, deoarece nu au alte ipoteze cu care să le înlocuiască. Efectul pozitiv ar rezulta din faptul că subiecţii pot propune ipoteze alternative.



Tema de reflecţie 2

Comentaţi următoarea afirmatie: „Faptul că "tendinţa confirmării" este redusă în învăţarea prin colaborare poate fi explicat de mecanismul "conflictului": dacă subiecţii nu sunt de acord, se contrazic, sunt foarte puţine şanse ca ei să descrie un experiment sau o analiză de date care să satisfacă o ipoteză în detrimentul celeilalte.

Comentariul va fi realizat sub forma unui eseu care nu va depăşi 300 de cuvinte şi se va încadra în spaţiul rezervat.

Când un membru al unei perechi este mai documentat (posedă mai multe cunoştinţe) decat celălalt, este de la sine înţeles că acesta din urmă învaţă de la primul. Surprinzător este faptul că cel mai capabil dintre subiecţi este şi acela care beneficiază din învăţarea prin colaborare. Este binecunoscut faptul că, dând o explicaţie, subiectul îşi îmbunătăţeşte sie însuşi cunoaşterea. Acest efect este cunoscut în literatura ştiinţelor cognitive ca efectul *"self-explanation"*. În experimente, explicaţiile sunt mai degrabă produse artificial: studenţilor li se cere să procedeze astfel. În învăţarea prin colaborare, explicaţiile sunt naturale şi spontane. Efecte similare s-au observat şi în ceea ce numim "hetero-explicaţie" (în opoziţie cu "self-explanation").

Mecanismele anterioare par să indice că dirijarea interacţiunilor verbale duce la un efect intrinsec de învăţare. Acesta ocupă o poziţie centrală în teoria socio-culturală (Vagotsky, 1968 – „Gandire şi limbaj"). În această teorie, cunoaşterea umană este conturată de cultură, în general, şi de limbaj, în particular. Cand doi indivizi colaborează, adeseori, ei trebuie să-şi justifice unul altuia acţiunea. Verbalizarea cunoştinţelor pare să aibă efect asupra ambilor parteneri. Mecanismul învăţării prin participarea la conversaţie a fost denumit de Vagotsky "interanaliză".

Interanaliza are loc numai dacă sunt îndeplinite căteva condiţii. Una dintre aceste condiţii ar fi aceea că subiecţii pot asimila concepte care sunt fie în zona proximei dezvoltări, fie în vecinătatea nivelului cognitiv actual. O altă condiţie ar fi aceea ca subiecţii mai puţin capabili să nu fie "lăsaţi" ca ascultători pasivi, ci să participe activ la strategia rezolvării problemelor.

Când doi subiecţi colaborează, adesea îşi împart între ei sarcinile cognitive implicate în lucru. Această diviziune sistematică a muncii nu corespunde definiţiei dată ***colaborării***, în care doi sau mai mulţi subiecţi construiesc sincron şi interactiv o soluţie comună la unele probleme. Totuşi, s-a observat că unele distribuiri spontane de sarcini au loc în câteva condiţii colaborative. Adesea, un subiect acţionează în operaţii de

nivel scăzut, în timp ce altul rămane cu un pas în urmă şi monitorizează activitatea partenerului său (Myake, N.). În termenii tehnologiei la distanţă, împărţirea sarcinilor cognitive implică o flexibilă “rotaţie”. Totuşi, unii cercetători au stabilit activităţi de învăţare eficiente, în ciuda unui protocol rigid. Brown şi Galinesar (1993) au definit “metoda de învăţare reciprocă” şi au aplicat-o în învăţarea deprindrii de a citi. Un subiect joacă “rolul profesorului” pentru o perioadă, punând întrebări celorlalţi, cu referire la ultima propoziţie. Pentru următorul paragraf, rolurile se inversează. Prin această metodă se obţin rezultate spectaculoase.

În rezolvarea unei probleme (prin colaborare) un subiect trebuie să-şi justifice acţiunile (de ce a făcut ceva). Aceste justificări fac explicită cunoaşterea strategică, care, altfel, ar rămane implicită. Prin aceste discuţii, cei doi parteneri îşi reglează în mod reciproc activităţile. Blaye (1992) observă că după rezolvarea unei sarcini / probleme (prin colaborare), subiecţii implicaţi îşi formează deprinderi de reglare în mod individual. Acest mecanism de reglare reciprocă poate fi văzut ca un caz particular al mecanismelor descrise anterior.

Condiţiile învăţării prin colaborare:

Cercetătorii şi-au pus o întrebare simplă: *este învăţarea prin colaborare mai eficientă decât învăţarea individuală?”* În tim pce majoritatea studiilor au arătat că este mai curand eficientă învăţarea prin colaborare, alte studii au adus dovezi contradictorii. Discrepanţa dintre aceste descoperiri i-a determinat pe cercetători să determine condiţiile în care învăţarea prin colaborare este sau nu eficientă. Au fost studiate un şir întreg de condiţii sau variabile independente. Aceste condiţii pot fi restrânse la trei categorii: *componenţa grupului, caracteristicile sarcinii de lucru şi mijloacele de comunicare*.

a. Componenţa grupului este dată de câteva variabile:

- *vârsta şi nivelul intelectual al participanţilor,*
- *mărimea grupului,*
- *diferenţele existente între subiecţii grupului* etc. din punctul de vedere al numărului membrilor dintr-un grup, grupurile mici par să funcţioneze mai bine decât grupurile mari, în care unii membri tind să fie “pasivi” sau excluşi din interacţiunile interesante (Solomon, g. & Globerson, I. – 1989, Mulryan, C.M. – 1992). În ceea ce priveşte participanţii, este necesar un anumit nivel de dezvoltare pentru a fi capabili să colaboreze, dar aceasta este o problemă doar pentru copii şi nu vizează direct activitatea de învăţare prin educaţia la distanţă, în care sunt implicaţi, în special, adulţii.

- Cea mai intens studiată variabilă este *eterogenitatea grupului*; se referă la diferenţele obiective sau subiective dintre membrii grupului. Aceste diferenţe pot fi generale (vârstă, inteligenţă, dezvoltare, performanţe şcolare etc.) sau specifice. Rezultatele indică existenţa unei "eterogenităţi optimie", unde se solicită câteva diferenţieri ale punctelor de vedere pentru a împiedica interacţiunile. Când participanţii fac parte dintr-un grup ca urmare a propriilor lor decizii, nu există nici un control al eterogenităţii. Dacă tutorele observă prea multă omogenitate printre membrii grupului, el ar putea modifica unele condiţii pentru a activa într-un fel unele condiţii pentru a activa într-un fel mecanismele care, în mod normal, se bazează pe eterogenitate. El ar putea, de exemplu, să distribuie roluri participanţilor care, în mod inevitabil, crează conflict sau îl provoacă prin informaţii contradictorii.

b. Sarcina de lucru: efectele colaborării variază în funcţie de sarcina de lucru. Unele sarcini preîntampină activarea mecanismelor învăţării prin colarorare, în timp ce altele fac oportună activarea acestora. De exemplu, unele sarcini sunt distribuite inerent şi permit membrilor grupului să lucreze independent. Interacţiunile apar la compararea rezultatelor parţiale, dar nu în procesul de lucru individual. Fără interacţiune, nici unul din mecanismele descrise anterior nu poate fi activat. O soluţie ar fi modificarea sarcinii de lucru pentru a o face accesibilă colaborării. De exemplu, metoda "jigsow" ("fierăstrăului mecanic") constă în "alimentarea" membrilor grupului cu date parţiale, această metodă tinde să devină, în mod artificial, o problemă monolitică într-o sarcină care cere colaborare.

Oricare ar fi sarcina de lucru şi membrii grupului, colaborarea ar putea să nu funcţioneze deoarece mijloacele de comunicare folosite nu sunt adecvate.

c. Mijloacele de comunicare:

Din cele prezentate anterior putem concluziona că profesorul, cadrul didactic, ar trebui să încerce să creeze condiţii care să optimizeze eficienţa învăţării prin colaborare. Complexitatea acestei sarcini este totuşi mai mare decat pare. Majoritatea variabilelor prezentate mai sus interacţionează unele cu altele. De exemplu, efectul eterogenităţii nu este acelaşi la grupuri diferite sau la sarcini de lucru diferite. Efectele sarcinii de lucru pot varia în funcţie de mijloacele de comunicare.

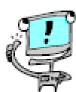
Având în vedere complexitatea sa, cadrul didactic nu poate stabili condiţiile care garantează eficienţa învăţării prin colaborare. El ar trebui mai degrabă să nu mai investigheze învăţarea prin colaborare la un nivel general şi să se refere mai precis la interacţiunile care ar putea sau nu să existe în timpul colaborării. Pe scurt, concluzionăm că singurul mod pentru a ajunge la controlul parţial al efectelor învăţării este să se

monitorizeze îndeaproape interacţiunile şi să se verifice orice potenţial ar oferi aceste interacţiuni pentru cel putin unele dintre mecanismele învăţării prin colaborare (vezi Dillenbourg, Pierre, Schneider, Pierre, (1995).

Pentru o „didactică a cadrului didactic”:

Relaţia didactică văzută ca o relaţie a învăţătorului / profesorului cu studiul elevului are câteva consecinţe imediate. Este greu de crezut că relaţia didactică poate fi organizată universal sau conform unor reguli tehnice sigure. Fiecare profesor ar trebui să gândească şi să decidă pentru el insuşi cum să trateze. Rezultă că profesorul care predă zilnic are propria sa experienţă didactică. Acestea se apropie de conceptul, teoriile profesorului practicant şi de gândirea pedagogică a acestuia (Kansanen, 1999). Modelele didactice sau manualele pot ajuta dar nu pot devia de la responsabilitatea profesorului în luarea decizilor educaţionale.

Următorul aspect în contextul triunghiului didactic. A fost susţinută ideea că, condiţiile unei societăţi sălbatice nu sunt luate în consideraţie aşa cum ar trebui. Adolf Diesterweg propunea un alt factor prin care descria condiţiile exterioare în condiţiile în care ţinea cont de locul unde îşi petrec elevii cea mai mare parte a timpului (acasă). (Klingberg, 1995). Deşi este adevărat că triunghiul didactic este o construcţie abstractă, este situat întotdeauna în diferite contexte. Întrebarea este cate astfel de condiţii exterioare trebuie să fie explicate dinainte şi cate din ele aparţin acestui context în care este situat triunghiul. În didacticile şcolare, procesul instrucţional este întotdeauna ghidat după curriculum, iar relaţiile societăţii prea îngăduitoare sunt definite prin acesta. Dacă aceste condiţii ale societăţii sunt accentuate este normal ca acestora să le se acorde mai multă atenţie.



Tema de reflecţie 3

Unul dintre cei mai renumiţi didacticieni din ţările nordice făcea următoarea afirmaţie: „Este greu de crezut că relaţia didactică poate fi organizată universal sau conform unor reguli tehnice sigure. Fiecare profesor ar trebui să gandească şi să decidă pentru el insuşi cum să trateze. Rezultă că profesorul care predă zilnic are propria sa experienţă didactică. Acestea se apropie de conceptul, teoriile profesorului practicant şi de gândirea pedagogică a acestuia”. Dumneavoastră ce opinie aveţi faţă de cele relatate anterior de profesorul Kansanen în raport cu învăţarea prin cooperare?

Comentariul va fi realizat sub forma unei autoreflectii scrise in spatiul dat.

Desfăşurarea cercetărilor în didactica generală a răspuns cu interes condiţiilor societăţii sălbatice cu un concept al pedagogiei şcolare. Aceasta este de asemenea o particularitate germană ca şi didacticile. Pedagogia şcolară poate fi descrisă într-o confruntare cu didactica. Glöckel (1990) a oferit o explicaţie istorică aadiferenţierilor acestora. Didactica s-a desfăşurat ca o parte esenţială a pedagogiei generale şi a educaţiei profesorilor. Aproape că toată predarea a fost înlocuită în şcoală şi pedagogia generală a ocupat un loc central în didactică. Oricum, predarea din zilele noastre este un concept prea general, de asemenea este folosit şi în afara şcolilor, iar didactica nu se limitează doar la şcoli. Acelaşi lucru pooate fi spus şi despre pedagogia şcolară; se referă la condiţii sociale prea largi. Didacticile se conturează în special pe ceea ce ţine de individ şi se referă la educaţia psihologică şi la metodica predării. Pedagogia şcolară este interesată în primul rand de factori care ţin de organizare şi se referă la sociologia educaţională şi la teoria şcolii. Cand didactica are o bază în filosofie, pedagogia şcolară este interesată de ştiinţele politice. Cele mai importante nume în didactică sunt Wolfgang Ratke şi Johann Amos Comenius în timp ce numele importante din pedagogia şcolară sunt Johann Friederich Herbert, Fiederich Schklemacher. Reprezentanţi contemporani printre alţii sunt Hans Apel (1990; 1993) şi Wolfgang Einsiedler (1991). Oricum, trebuie subliniat că majoritatea problemelor şi a temelor didactice şi a pedagogiei şcolare sunt comune.

3.4.4. Interacţiuni şi relaţii instrucţionale

Existenţa umană ar fi greu de conceput în afară relaţiilor sociale, variate, multiforme şi care acţionează în planuri diferite. Un caz aparte al relaţiilor sociale îl ocupă relaţiile interpersonale, definite de profesorul Mielu Zlate

ca "legături psihologice, conştiente şi directe între oameni". Condiţiile de definire a relaţiilor interpersonale sunt, după opinia aceluiaşi autor:

- **caracterul psihologic** atestă faptul că la înfăptuirea actului respectiv participă întregul sistem de personalitate al indivizilor implicaţi în vederea obţinerii reciprocităţii;

- **caracterul conştient** presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conştiente de sine şi de celălalt, de nevoile şi de aşteptările reciproce;

- **caracterul direct** atestă importanţa sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul "faţă în faţă".

Apariţia, dezvoltarea şi funcţionarea relaţiilor interpersonale este dependentă de simultaneitatea actională, de prezenţa concomitentă a tuturor celor trei caracteristici definitorii ale relaţiilor interpersonale. Ponderea elementelor anterior prezentate este influenţată de specificul situaţiei sociale respective, fără a influenţa în vreun fel existenţa relaţiei interpersonale respective.

Toate ramificaţiile relaţionale din clasa de elevi/organizaţie formează în plan psiho-social o categorie aparte de relaţii interpersonale. Acestea sunt şi în cazul grupului clasă o mixtură între social şi psihologic, între componenta lor obiectivă şi componenta lor subiectivă. în cazul clasei de elevi, relaţiile interpersonale îmbracă şi un nou caracter constitutiv, *cel etic*, *moral*, având în vedere obiectivul educativ implicit al acestora, de a forma, dezvolta şi consolida componenta axiologică a personalităţii copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat şi un alt caracter al relaţiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestări sociale în construcţia personalităţii.

Elevul / studentul, în conditiile vieţii şcolare, nu trăieşte izolat, ci într-un angrenaj social, viaţa sa afectivă, activitatea intelectuală şi nu mai puţin cea profesională desfăşurându-se în interiorul şi în interdependenţă cu mediul socio-şcolar înconjurător sau în condiţiile date de acesta (Collier, G., "*The Management of Peer-Group Learning*", Society for Research into Higher Education, Surrey, 1983).

Copilul stabileşte relaţii interpersonale încă din copilărie cu mama, cu familia sa, în timp ce pe măsura dezvoltării sale procesul de socializare (acceptată ca sporire a capacităţii de adaptare la mediul social şi stabilire a unor relaţii diversificate cu mediul social) se amplifică. Relaţiile copilului cu grupurile sociale în care se va integra de-a lungul existentei sale (în cazul nostru clasa de elevi) vor exercita o importanţă deosebită, atât asupra evoluţiei sale, ca persoană în permanentă devenire, cât şi asupra randamentului activităţii desfăşurate (în cazul de faţă învăţarea).

Coloratura afetivă a relaţiilor este determinată, în mod firesc, de faptul că viaţa colectivă în mediul clasei de elevi dezvoltă, treptat şi gradat, valori, norme, convingeri, care exercită atât influenţe cât şi constrângeri asupra indivizilor. în acelaşi timp, raporturile funcţionale şi de comunicare dintre elevi în momentul îndeplinirii unor sarcini comune conturează o ierarhie de status-uri de care se leagă aprecierile diferenţiate ale membrilor grupului clasă. "Aprecierea diferenţiată este posibilă - spune Carducci, J. în "*The Caring Classroom*", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989 - datorită faptului că persoana imprimă actului social un specific personal, ca expresie a trăsăturilor sale psihologice şi , în acelaşi timp, asimilează tot într-un mod personal, realitatea socio-psihologică existentă. în acest sens, clasa de elevi apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie, angajaţi în activităţi cu scopuri comune şi care dezvoltă în interiorul său o întreagă reţea de simpatii, antipatii şi raporturi de indiferenţă care odată conturate, exercită o influenţă puternică asupra vieţii colective.

În ceea ce priveşte *interacţiunea educaţională*, aportul etnometodologiei în abordarea acestui subiect este majoritar. Domeniul ştiinţific anterior pune pe seama interacţiunilor din clasa de elevi toate aspectele de tip pozitiv şi negativ în planul relaţiilor educaţionale. Interacţiunea în clasa de elevi produce o organizare socială a clasei, sau aşa cum ar spune Mehan, o ordine instituită a clasei. Această ordine e sursa inegalităţii, a succesului sau insuccesului adaptativ în clasa de elevi.

Activităţile instrucţionale, arată Ullich (vezi Ullich, Dieter, "*Padagogische Interaktion*", Beltz Verlag, Winheim und Basel, 1995), presupun atât o organizare de tip secvenţial (întrebări, răspunsuri, evaluare), cât şi o organizare de tip ierarhic (deschidere, desfăşurare, încheiere) în a căror dinamică elevul se integrează prin strategii interacţionale diferenţiate. Structura de adaptare dezvoltată de elevi în asemenea situaţii este *competenţa socială* a elevului acceptat ca o capacitate a acestuia de a surprinde logica socială din clasă, în mod diferit faţă de logica didactică (strategia elevului de a decripta expectanţele profesorului. Originile competenţei sociale se regăsesc în familie, când se pun bazele inteligenţei sociale, însă consolidarea acesteia este validată în contextul sociorelaţional al clasei de elevi.

Această formă grupală oferă tinerilor ce o compun posibilitatea de a stabili relaţii şi interactiuni atât în plan şcolar cât şi extraşcolar. în aceste contexte elevul se comportă diferit sau constant faţă de membrii grupului pe care are ocazia să-i cunoască şi să-şi formuleze elementele unei posibile judecăţi de valoare asupra acestora. Intervievarea poate fi realizată cu succes în şi prin intermediul interacţiunilor educaţionale.

Un aspect fundamental al acesteia îl constituie interacţiunea pe verticală, profesor-elev, care influenţează în mod hotărâtor atmosfera din clasă, cadrul didactic fiind acela care contribuie la augmentarea coeziunii sau

care, dimpotrivă, prin atitudinile sale duce la dezbinarea, fragmentarea grupului clasă.

Interacţiunea educaţională este un aspect, o formă din multitudinea şi varietatea relaţiilor interpersonale în clasa de elevi. în ceea ce priveşte o posibilă clasificare a relaţiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile şi trebuinţele psihologice resimţite de elevi atunci când se raportează unii la alţii. Prin exploatarea acestui criteriu rezultă următoarele tipuri de relaţii interpersonale în clasa de elevi:

- relaţii de intercunoaştere;

- relaţii de intercomunicare;

- relaţii socio-afective (afectiv-simpatetice);

- relaţii de influenţare.

(a se vedea si cursul de Management al clasei de elevi realizat in cadrul aceluiasi proiect)

Stiluri de instruire:

Personalitatea cadrului didactic :

În lucrarea noastra anterioară, "Managementul şi gestiunea clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice", Polirom, Iaşi, 2000, am prezentat modelul de analiză a personalităţii cadrului didactic, bazat pe evoluţia structurilor de personalitate de la "*personalitatea de bază*" la "*personalitatea cristalizată*" în scopul identificării fundamentelor psihologice de constructie ale stilului educational al cadrului didactic. Încercând o rezumare a celor mai relevante idei pentru analiza stilului de instruire putem lua ca punct de reper ceea ce denumeam atunci "personalitatea critalizată".

Atributul "cristalizată" a fost preluat prin transfer lingvistic cu adaptare la context din teoria inteligenţei elaborată de R.Cattel. Pentru problema noastră însă, semnificaţiile sunt mult mai bogate. Fundamentele concrete pentru construcţia personalitatii cristalizate sunt plasticitatea şi flexibilitatea „personalitatii de baza ».

Iată care sunt componentele interne ale personalităţii cristalizate distinse în urma unei analize transversale:

a. Competenta ştiinţifică:

- abilităţi necesare pentru manipularea cunoştinţelor;

- informaţie ştiinţifică selectată, veridică, actualizată, precisă;
- capacităţi de transmitere a cunoştintelor;
- inteligenţă dar mai ales înţelepciune;
- experienţă didactică flexibilă;
- competenţă - multiple şi variate strategii rezolutive;
- aptitudini pentru cercetare, experimentare şi control;
- iniţiativă şi obiectivitate în evaluare;
- capacităţi şi strategii creative;
- operaţii mentale flexibile şi dinamice;
- capacităţi de transfer şi aplicare.

b. *Competenta socială* (optimizarea relaţiilor interumane prin şi din activitatea educativă);

- capacitatea de a stabili fără dificultate relaţii adcvate cu elevii;
- adaptarea la roluri diverse;
- capacitatea de comunicare lejeră şi eficientă atât cu grupul cât şi cu indivizii separat;
- abilităţi de utilizare şi drămuire adecvată a forţei şi autorităţii (cazul ideal, varierea raportului libertate-autoritate în funcţie de obiectivele fundamentale;
- disponibităţi de adaptare la variate stiluri educaţionale;
- entuziasm, înţelegere şi prietenie.

c. *Competenta managerială* (gestionarea situaţiilor specifice)

- capacitate de influenţare a clasei în general şi a fiecărui elev în particular;
- abilităţi de planificare şi proiectare;
- forţa şi oportunitatea decizională;
- capacitatea de a organiza şi coordona activitatea clasei;

- administrarea corectă a recompensei şi pedepsei;
- suportabilitate în condiţii de stress.

d. *Competenta psihopedagogică* (factori necesari pentru construcţia diferitelor componente ale personalităţii elevului)

- capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conţinut;
- capacitatea de accesibilizare a informaţiei didactice;
- capacitatea de înţelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrica, de solidarizare cu momentele lor de spirit;
- creativitate în munca educativă;
- capacitate empatică;
- atitudine stimulantă, energică plină de fantezie;
- minimum de tact pedagogic
- spirit metodic şi clarviziune în activitate.

Ideea de stratificare este foarte importantă pentru definirea personalităţii cristalizate a cadrului didactic. Solicitările câmpului educaţional, ori ale unei situaţii psiho-pedagogice sunt filtrate şi reconvertite de aceasta instanţă, analizate, structurate şi, în final este elaborată o decizie de soluţionare a respectivei probleme. Întregul sistem al personalitatii este convertit într-o variantă operaţională dotată cu forţă şi energie prin intermediul stilului educational - instructional.

Stilul educaţional (instrucţional):

Ca o concluzie putem infera faptul că stilul este un set de constante asociate comportamentului şi care sunt situate la regiunea de contact cu campul psihopedagogic şi perceptibile direct, fără o mediaţie internă.

Câteva explicaţii pentru opiniile noastre raportate la formarea stilului au ca bază de plecare un punct de vedere opus celor care susţin că tipologiile comportamentale individuale sunt dificil de schimbat. Behavioriştii, augmentând marca acţional-comportamentală a stilului, pierd din vedere că tipul de comportament aparţine unui om, unui individ particularizat prin anumite trăsături de personalitate care chiar dacă nu pot fi schimbate totuşi pot fi redimensionate, reconstruite, reechilibrate.

O cercetare a lui Fred Fiedler introduce o departajare între comportament şi stil. *Comportamentul* este înţeles ca un set de acte specifice care-l angajează pe individ în activitatea didactică atunci când direcţionează,

conduce colectivul, critică, etc. *Stilul*, reprezintă trebuinţele fundamentale ale unui "lider" (spre exemplu) care motivează comportamentul. Astfel, *comportamentul* se schimbă prin modificarea situaţiilor externe, în timp ce *stilul* rămâne constant.

Considerăm că unele conotaţii ale prezentei concluzii sunt simpliste şi puţin întemeiate datorită unei absenţe de raportare la personalitate şi a unei interpretări unilaterale a acesteia. În fond, personalitatea (persistăm în ideea de a circumscrie problema stilului dinamicii personalităţii educatorului) nu este o entitate imuabilă ci una evolutivă-progresivă sau regresivă.

Prezentăm în paginile care urmează câteva reprezentări consecinte ale perspectivei pe care am preluat-o în argumentare :

Consecinţe:

- în compoziţia stilului intră componente personalitare dar neoperaţionale, neexecutive, ci numai câteva psiho-sociale şi manageriale formate în contact cu situaţiile externe;
- stilul este o veritabilă varariabilă organizaţională cu mare influenţă în planul relaţional, interacţional-pedagogic;
- pentru o schimbare a stilului nu este nevoie de o schimbare a trăsăturilor de personalitate ci de o reconstrucţie şi o reechilibrare între cele existente deja;
- stilul are valoare atunci când e interpretat situaţional;
- nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, explicabil prin separarea variabilelor constitutive ale acestuia (profesorul Dan Potolea de la Universitatea din Bucureşti, figura ilustra a domeniului stiintelor educatiei, s-a preocupat de investigatia problemei stilului educational, realizand una dintre cele mai complete şi mai interesante abordari a stilului de instruire ; în rezumat prezentam analiza bidirectionala a stilului)
    - variabila direcţională:

      \+ directivism - - permisivism +

    - variabila socio-afectivă:

      \+ căldură - - răceală +;

- abordarea mai concreta a aşa-zis-ului stil"democratic".

- raportarea stilului educaţional la situaţiile de criză educaţională şi abordarea sa în conformitate cu particularităţile concrete ale solicitărilor câmpului educaţional.

Alte remarci privitoare la aspectul stilului educaţional/instructional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importante pentru analiza implicatiilor stilului educaţional în intervenţiile absolut necesare din situaţiile instructionale. Elementul acesta transformă stilul educaţional / instructional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic ***stil*** al cadrului didactic în clasa de elevi.

Stil instructional / stil managerial în procesele de instruire:

Unele remarci privitoare la aspectul stilului educaţional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importante pentru analiza implicaţiilor stilului educaţional în intervenţiile absolut necesare din situaţiile de criză. Elementul acesta transformă stilul educaţional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic *stil managerial* al cadrului didactic. Definiţia dată de Ullich (Ullich, Dieter, "Pädagogische Interaktion", Beltz Vrlag, Weinheim und Basel, 1995) stilului managerial al cadrului didactic ca "*proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influenţează resursele umane şi tehnice ale grupului educaţional în scopul realizării obiectivelor propuse*". Cercetările stilului au pornit şi de la asertiunile weberiene ale autorităţii charismatice şi încearcă să descopere cele mai bune forme de manifestare ale stilului de conducere. Admitand relatia instructionala şi ca una ce are puternice implicatii de directivitate, de conducere, de dirijism, vom analiza multifactorial problematica anterioara.

Concepţia care prezintă avantajele cele mai semnificative din punctul de vedere al analizei noastre este cea a lui Fred Fiedler, despre care am vorbit deja. în 1967, acesta a folosit pentru prima dată termenul de contingenţă construindu-şi teoria de la considerentul că eficienţa conducerii depinde de:

- personalitatea conducătorului: are în vedere faptul că există conducători motivaţi de relaţiile interpersonale şi alţii motivaţi de sarcinile instructiv-educative;

- variabilele situaţionale: au în vedere atât situaţiile favorabile cât şi pe cele nefavorabile;

Liderii motivaţi de sarcină vor fi mai eficienţi fie în situaţii favorabile sau nefavorabile. Fiedler reproşa propriilor sale teorii faptul că s-a accentuat prea mult schimbarea personalităţii leaderului în detrimentul schimbării situaţiei.

Una alt model normativ privitor la stilul educaţional este cel al lui *Vroom*, care clasifica stilul astfel:

- autocrat I - ia singur decizia pe baza informaţiilor deţinute până atunci;
- autocrat II - obţine informaţii suplimentare şi apoi decide;
- consultativ I -prezintă problema unor membri relevanţi (şeful grupului) apoi ia singur decizia;
- consultativ II - adesea membrii grupului iau o decizie;
- grup II - implementează decizia luată de grup.

Likert identifică cele patru sisteme de guvernare şi de conducere:

1. *Autoritar exploatator*: deţine puterea, controlul, monopolizează decizia şi este vârful ierarhic;
2. *Autoritar binevoitor*: dezvoltă oportunităţi pentru consultare, are o productivitate şi comunicare bună şi o motivaţie economică;
3. *Consultativ*: încurajarea delegării şi a consultării, dezvoltă interacţiuni profunde, motivare cu recompensare, atitudini favorabile şi grad mare de asumare a răspunderii;
4. *Participativ*: conducătorul se raportează cu respect şi interes faţă de subordonaţi (elevi), se consideră grupul, se încurajează comunicarea laterală şi se realizează un climat favorabil bazat pe respect.

Toate cele patru stiluri prezentate depind de situaţiile educaţionale specifice.

în continuare, mai prezentăm la final şi concepţia lui *Reddin* privitoare la stilul de educational ca stil de conducere. Acesta prevede o grilă tridimensională de analiză a comportamentului managerial: orientarea pe relaţie, orientarea pe sarcină, orientarea pe eficienţă. Astfel, nivelurile de analiză ale stilului au în vedere următoarele dimensiuni:

- nivelul cognitiv:
    - seturi de reprezentări omogene şi structurate;
    - cunoştinţe,
    - convingeri, (credinţe, stări afective pozitive şi negative asociate);

- nivelul strategic - proiectarea şi planificarea;
- nivelul instrumental este dependent de situaţie şi presupune adaptări la exigenţele şi variabilele situaţiei.

Stilul de conducere al cadrului didactic este o componentă definitorie a succesului activitatilor de instruire desfasurate şi totodată un element psihosocial cu grad ridicat de formativitate.



Activitate:

Folosind autoanaliza realizaţi o caracterizare a propriului dumneavoastră stil educaţional. Elaboraţi şi câteva judecăţti critice cu privire la avantajele şi limitele practice, punctele slabe sau punctele forte, posibilităţi ulterioare de ameliorare.

Lucrarea, realizată într-o formă eseistică, va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire faţă în faţă.

***Didactica:* relaţii inter-structurale în procesul didactic**

Esenţa didacticii şi a căutărilor didactice este procesul instrucţional şi toţi factorii care ţin de acesta. Aprofundarea ideală într-o asemenea cercetare, ar putea fi o privire asupra procesului în totalitate, punand în discuţie toţi factorii identificati. Desigur, nu este posibil să includem punctele de vedere sub forma unui studiu particular dar acest cadru general este total diferit cand procesul este privit ca un întreg. Cercetările asupra didacticii sunt în mod general definiţii ce se referă la toate genurile de cercetări - investigatii în ceea ce priveşte predarea, mai exact, la procesul de predare -învăţare (Kansanen, 1999).

Trebuie să adăugăm şi faptul că didactica, în acest context, înseamnă de asemenea o mare parte a pedagogiei. Partea descriptivă a didacticii este caracteristică unei cercetări aprofundate, iar partea normativă reprezintă punctul de vedere, practic, cu argumentele şi justificările sale. În urma deciziilor educaţionale adăugate, didacticile sunt întotdeauna puse în legătură cu cateva contexte din societate, cu cateva instituţii şi astfel apare la orizont notiunea de curriculum.

Un curriculum, indiferent de structura interioara, restricţionează gradul de libertate al acţiunii didactice. In toata aceasta perioada este vorba de o ramura a pedagogiei ca un întreg care ghidează procesul instrucţional conform scopurilor stabilite în structurile de curriculum.

O privire generală asupra didacticii descoperă mai multe puncte de vedere particulare (proprii) la nivelul acţiunii. Un profesor (practicant / cercetător) are nevoie de mai multe puncte de vedere de la care să poată aprofunda procesul instrucţional în practică educationala. De asemenea, didactica generală şi didactica specială, sunt concentrate pe un singur aspect care este diferit de procesul instrucţional de examinare.

Un alt mod/fel de a aborda aceeaşi problemă este să punem în discuţie *didactica teoretică* în faţa *didacticii aplicate*; dimensiunea generala o comparăm cu didactica specială. Didactica este o pluridisciplină în domeniul de studiu al stiintei educatiei. Psihologia educaţională este de cele mai multe ori definită ca intersectare dintre educaţie şi psihologie. În această intersectare găsim un domeniu în care aspectele comune ale educaţiei şi ale psihologiei sunt descoperite (găsite).

De obicei vorbim de subiectul didactic, dar acest termen este clar întru-totul. De ce nu putem utiliza termenul de conţinut al didacticii? Mai întai trebuie să răapundem la alte seturi dificile de întrebări : ce este conţinutul? Cand vorbim de subiectul didactic, suntem deja familiarizaţi, avand în vedere nivelul de acţiune şi rezolvand lucruri foarte concrete în interiorul curriculumului, cu continuturile . Dar de unde vin subiectele didacticii şi care este relaţia dintre conţinut şi subiect.

Aducând impreună diferitele subiecte cu presupuneri teoretice relativ diferite, ar putea determina doar o compilaţie superficială. Probabil subiectele didacticii generale ar putea fi interpretate ca părţi suprapuse întregului, reducand domeniul de varietate al subiecţilor didactici de la mai multe subiecte la doar cateva combinaţii.

Klafki (1994) a rezumat relaţiile dintre didactica generală şi subiecţii didactici în 5 cerinţe:

Relaţia dintre didactica generală şi subiecţii didactici nu este aranjată în mod ierarhic după natură. Relaţia dinntre ele este deja reciprocă. Pană acum nu este posibil să deduci obiectul didactic din didactica generală. Ambele au de-a face cu ambele probleme şi deşi un subiect sigur are propriile sale caracteristici tipice diferente dintre ele eşuează frecvent în posibilitatea de a generaliza soluţiile şi deciziile acestora. Reducerea subiectului în didactica generală nu este posibilă şi didactica generală nu re consecinţe immediate asupra subiectului didactic;

- Relaţia didacticii generale cu subiectul didactic se bazează pe egalitatea şi utilitatea cooperării. În ciuda acestui lucru apropierea dintre ele poate fi divergentă;

- Didactica generală şi subiecţii didacticii se completează reciproc;

- Rolul subiectului didactic între disciplină şi educaţie nu este doar intermediar, trebuie văzut de asemenea că este independent prin contribuţiile sale la domeniul comun de educaţie şi al subiectului;

- Didactica generală vizează ca şi model de înţelegere atat cât este posibil dar aceasta nu înseamnă că aceste modele pot include întregul proces instituţional. Oricum modelele în subiectul didactic pot fi făcute şi în detaliu.

La nivelul de acţiune al procesului de studiere-învăţare curriculumul integrat a atras multe discuţii şi multe opoziţii. Argumentele prezentate pentru şi împotriva integrării reflectă de asemenea atitudini în discu=ia relaţiei dintre didactica generală şi subiectul didactic. Beane (1995) pretinde că apropierea subiectului separat derivă din umanismul stilului Western şi este adanc înrădăcinat în gandirea noastră şi în sistemul academic de cunoştinţe. beane, de asemenea, prezintă cativa factori care protejează şi contribuie la stabilirea poziţiei apropierii subiectului separat în curriculumul şcolar şi în educaţia profesorilor. Înainte de toate este o reţea de elite academice cu relaţii simbiotice. Beane, se referă pe parcursul altor la alţi educatori ai academiei şi profesori, publicişti de teste şi texte, asocierea subiect-domeniu a cărei dezavantaje şi asociere este caracteristică subiectului. În al doilea rand, părinţi şi alţi adulţi nu suntîncantaţi să aleagă soluţii radicale. Pe deasupra, profesorii au propria personalitate în ceea ce priveşte materiile pe care le-a studiat şi

pe care le predă. aIci este de asemenea o clasificare printre subiectele care tind să întărească propriile idei ale profesorului. În final Beane pretinde că trăim într-o eră conservativă.

Apropierea subiectelor separate în curriculum şi subiectele didactice au multe caracteristici în comun, într-adevăr ambele sunt bazate pe acelaşi sistem de cunoştinţe. este rezonabil să pretinzi că aceleaşi probleme sunt întalnite? în încercarea de a combina subiectele didactice separate cu aria didacticii. Oricum Klafki consideră subiectele didactice le consideră ca fiind paralele în 5lucruri (1994). Interpretarea poate fi că el nu are nimic împotriva combinării catorva subiecte cu aria comună. Concepţiile despre această problemă mai puţin ca niciodată, este extrem de variată, sistemul finlandez de educaţie a profesorilor, aria didacticii este deja realizată pentru 20 de ani. deşi trebuie să adăugăm că există şi motivee economice în această problemă, are utilităţi relativ bune. Literatura de cercetare a didacticii în ariile respective a crescut iar numărul studenţilor doctoranzi a continuat să crească.

Contrar atitudinii pozitive în ceea ce priveşte ariile didactice aceasta este un punct de vedere, luat recent de la preşedinţii asociaţiilor subiectelor didactice din Germania. Aaceştia sunt ferm împotriva combinării subiectelor didactice apropiate, în cateva lecţii din aria didacticii. Printre alte multe argumente este acentuat faptul că fiecare subiect didactic separat este strans legat de disciplina sa şi de baza sa de cunoştinţe. diferitele subiecte diddactice trebuiesc văzute deja închise la cooperare cu oricare în aşa fel încat pe această cale ele sunt împreună capabile să îndeplinească aceste sarcini interdisciplinare.

Problemele de a trece peste subiectele separate reprezintă o provocare penru cooperarea specialiţtilor în subiecte didactice; aria didactică este numită ceva de genul “imaginea superştiinţei” şi se pretinde că este imposibilă. Aşa cum am spus mai devreme curriculumul integrat şi aria didactică nu trebuie considerate ca fiind identice şi nici că acestea corespund direct una celeilalte. O soluţie posibilă de a parcurge subiectele sau integrarea acestora este interdisciplinaritatea şi cooperarea. Combinând subiectele didactice separate în cateva feluri combinaţii diferite nu este cea mai potrivită soluţie. Persoanele autorizate (îndreptăţite) au de asemenea un rol în (relaţia) în integrarea curriculumului când discutăm despre asemenea subiecte ca aparţinând educaţiei civice şi proiectelor de munci independente. Acestea constituie subiect şcolar din punct de vedere practic şi produce diferite feluri de subiecte bazate pe orice discipline şi persoanele autorizate nu se referă la astfel de compilaţii. Tindem să aprobăm acest punct de vedere însă acesta lasă desfăşurarea didacticii şi alte astfel de compilaţii deschise. Pe deasupra sugestiile câtorva subiecte didactice sunt lărgite devenind adevăruri heterogene, de exemplu biologia ca disciplină continuă cunoştinţele din mai multe arii disciplinare.

Poziţia subiectului didactic ca un domeniu special al didacticii nu este una simplă. Deşi şi punctul de vedere tradiţional este convenabil trebuie să ne gândim că subiectul didactic este unul special iar domeniul problemelor didactice poate fi privit din mai multe puncte de vedere. Pe langă subiectele didactice avem nevoie de alte câteva perspective. Ideea este că oricum, subiectele didactice tradiţionale au o poziţie foarte sigură. Aşa cum am mai spus, pot exista şi căi alternative de a privi lucrurile; examinând şi experimentând cu acestea le vom demonstra inutilitatea în viitor.

Subiectele didactice au avut de-a face într-adevăr cu literatura didactică din Germania. Desigur, au avut corespondenţă în campul de cercetări în ceea ce priveşte predarea anglo-saxon. Tradiţia şi conţinutul culturalde aici sunt total diferite. Lee Shulman (1987) a introdus proprii termeni de pedagogie conţinand noi cunoştinţe şi se poate observa că se aseamănă destul de bine cu didactica Germană- Fachddidaktik, Gudmundsdotter şi Shulman, 1987; Gudmundsdotter şi Sronkvist 1992; Nordenbo). În ciuda acestora literatura analitico-sistemică comparată cu cea din Germania are încă lacune.

Limitele subiectului propriu-zis sunt uşor de definit. A fi profesor înseamnă a deţine ceea ce elevii nu au (Mc Clellan, 1976) în domeniul conţinutului cunoştinţelor aceasta înseamnă că sunt suficiente studii academice sau profesionale. În principiu competenţa profesorului nu poate fi niciodată excepţională dar dacă este departe de ceea ce este necesar s-ar putea să nu folosească (să nu fie util). Este important de asemenea ca relaţia profesorului cu acest conţinut este suficient de mult divizată iar aceste diviziuni conţin suficiente competenţe pedagogice. O combinaţie a cercetărilor în ceea ce priveşte conţinutul subiectului (materiei) şi competenţa pedagogică este un bun punct de plecare dar sunt necesare mai multe specificaţii pentru a îndeplini cererile subiectului didactic.

Relaţia didactică - relaţie curriculară

Relaţia studenţilor cu materiile sau mai general cu conţinutul acestora reprezintă cheia înţelegerii lor din punct de vedere didactic. Întregul proces instructiv tinde spre realizarea ţelurilor prezentate în curriculum. Majoritatea rezultatelor procesului de predare-învăţare sunt rezultate ale învăţării dar schimbările obişnuite după libera voinţă a fiecăruia ca răspuns la activităţile procesului instrucţional sunt de asemenea consecinţe ale aceluiaşi proces. Învăţarea şi alte schimbări de dorit sau mai general definirea personalităţii în desfăşurarea studentului este principalul scop al procesului predare-studiere-învăţare. Acestea pot fi spuse ca şi consecinţe, învăţarea incluzând relaţia dintre student şi conţinut din cel mai mult, important aspect de vedere.

Este bine ştiut că în predarea propriu-zisă nu este implicată neapărat învăţarea. Într-o oarecare măsură predarea este un fel de activitate care are ca scop învăţarea elevilor sau spre altfel de rezultate fără nici un fel de garanţie din partea profesorului ca învăţător din punct de vedere al predării am prefera să numim activităţile elevilor, studii (McClintock, 1971, Uljens, 1997). Prin aaceste studii putem observa procesul instrucţional în desfăşurare. Cu alte cuvinte relaţia dintre elevi şi conţinut este văzută de obicei ca studiu făcând ceva pentru a îndeplini cererile şi ţelul (scopul) curriculumului. Partea nevăzută acestei relaţii ar putea fi învăţarea propriu-zisă şi alte consecinţe ale procesului instrucţional. învăţarea îşi găseşte loc în mintea elevului, iar pentru a putea să înveţe este de dorit ca elevul să facă ceva, să studieze. Pentru învăţător a putea să aducă elevul la învăţare este o sarcină importantă dar a controla învăţarea, cunoştinţele elevului este teoretic imposibil. Ceea ce profesorul poate să controleze şi să îndrume într-o oarecare măsură este studierea. În orice caz cel mai important determinant în procesul de predare-studiere-învăţare este studentul şi realizările sale în atingerea scopului curriculumului.

3.4.5. Decizia instrucţională

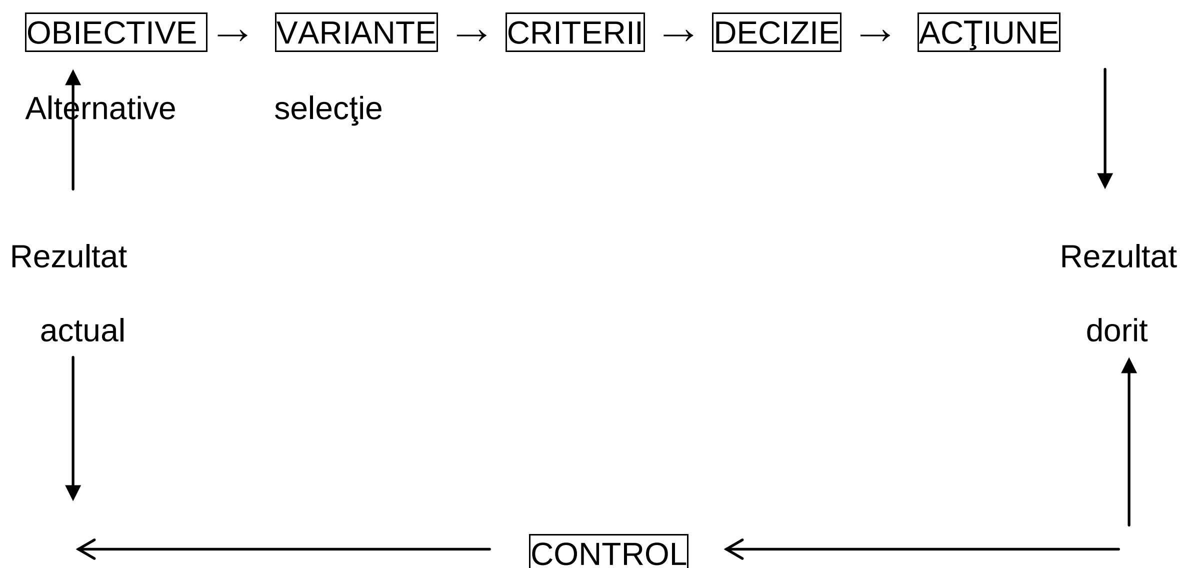
Din punctul de vedere al teoriei instruirii, ***decizia*** *este un proces de alegere în mod deliberat a unei linii de acţiune pentru a ajunge la rezultatele proiectate , la obiectivele prestabilite .*

Unul dintre cele mai interesante studii pe problematica deciziei didactice, instructionale, după cum am denumit-o în analiza de fata, este cel al lui Dieter Geulen, profesor la Freie Universitat Berlin, şi publicat în Analele acestei universitati în 1997, „Didaktische Entscheidung”. Specialistul german arata ca pe parcursul unei activitati instructionale cadrul didactic se afla în aproximativ 70 de situatii care-l pun în postura de decident.

Decizia instrucţională, reprezintă selectarea unui anumit curs al acţiunii dintr-un număr de alternative, hotărând astfel declanşarea anumitor acţiuni de predare şi respectiv de invatare, care conduc la realizarea obiectivelor stabilite . Din perspectiva personală , deciziile sunt o expresie a asumării responsabilităţii cadrelor didactice şi de suportare a consecinţelor datorate opţiunilor iniţiale făcute .

O definiţie operaţională a deciziei , dată de profesorul Ioan Jinga în Jinga, Ioan , “Conducerea învăţământului” , EDP , Bucureşti , 1993 o prezintă ca “*activitate conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune , de mai multe alternative posibil , în vederea realizării obiectivelor propuse*”. La nivel instructional, decizia are un caracter mai complex decât în alte domenii, deoarece procesul condus vizează elevul în formare, cu o personalitate încă necristalizata. Consecinţele deciziilor au influenţă directă asupra personalităţii viitorului adult, elevul în formare.

Actele de decizie au un rol reglator, ele nefiind un produs al unei hotărâri arbitrare ci a unui proces logic care trebuie să parcurgă o serie de etape cum ar fi :



Semnificaţiile generale ale deciziei educaţionale (având în vedere în subsidiar specificul instrucţional) sunt următoarele: din punct de vedere social, indivizii pregătiţi de şcoală vor activa după absolvire într-o colectivitate în care se vor integra în maniera în care au fost socializaţi ; din punct de vedere moral, decizia educaţională poate schimba în bine sau în rău un destin şcolar şi uman pentru o lungă perioadă a existenţei .

LUCRARE DE VERIFICARE INTERMEDIARĂ LA UNITATEA NR.3:

Nota: Evaluarea corespunzatoare unitatii nr. 3 este compusă din două probe specifice: aceasta, (lucrare de verificare intermediară) şi a doua, lucrarea de verificare Nr.3, la finele unităţii, înainate de bibliografie

1. Definiti urmatoarele concepte specifice acestei unitati de curs folosindu-va de aspectele practice ale sferei lor notionale:

- strategiile de instruire..
- proiectare instrucţională..
- interacţiuni educaţionale...
- metode de învăţământ..
- stiluri de instruire...

2. Descrieti principalele dimensiuni ale strategiilor instructionale, în condiţiile unei activităţii educaţionale concrete (dati un exemplu)

3. Enumerati principalele metode de instruire clasificandu-le in raport cu criteriul „izvorul / sursa cunoasterii”

4. Explicati conceptul de interactivitate in cazul metodelor de instruire si incercati sa le ierarhizati in raport cu acest criteriu

5. Identificati cele mai frecvent utilizate forme de organizare a instruirii in scoala / clasa d-voastra si explicati optiunea celorlalti colegi / d-voastra pentru unele dintre acestea

6. Stilul instructional care corespunde cel mai bine structurii d-voastra de personalitate este cel : directiv / permisiv / cald / rece. Explicati si combinatiile care pot rezulta intre acestea si, de asemenea, predominanta celui indicat in raport cu principalele arii curriculare

3.5. Perspective moderne în abordarea strategiilor de instruire

3.5.1. Teoria inteligenţelor multiple – corolare instrucţionale

3.5.1.1.Delimitări conceptuale:

Contrazicând afirmaţia că “raţiunea, inteligenţa, logica şi cunoaşterea nu sunt sinonime…” Howard Gardner (1983) propune o nouă viziune asupra inteligenţei care a fost repede integrată în curricula şcolară. În Teoria inteligenţelor multiple, Gardner a lărgit conceptul de inteligenţă, la unul ce include domenii precum muzica, relaţiile spaţiale şi cunoaşterea interpersonală, pe langă abilităţile mentale şi lingvistice (informatiile au fost preluate dintr-un rezumat realizat de ERIC (Educational Resources Information Center).

Rândurile de faţă prezintă originile teoriei lui Gardner, definiţia dată de Gardner inteligenţei, aplicaţiile teoriei inteligenţei multiple în clasa de elevi şi rolul său în practicile educative alternative.

Gardner definea inteligenţa ca fiind “*capacitatea de rezolvare a problemelor sau de a adapta produsele care sunt evaluate într-unul sau mai multe medii culturale*” (Gardner & Hatch, 1989). Utilizând cercetarea biologică, dar şi pe cea culturală, el a formulat o listă de şapte inteligenţe. Această nouă concepţie asupra inteligenţei diferă mult de punctul de vedere tradiţional, care în mod obişnuit, recunoaşte doar două tipuri de inteligenţă: verbală şi matematică.

Cele şapte tipuri de inteligenţă definite de Gardner sunt:

Inteligenţa logico-matematică - care constă în abilitatea de a detecta căile, mijloacele, de a raţiona deductiv şi de a gandi logic. Această inteligenţă este adesea asociată cu gandirea ştiinţifică şi matematică.

1. *Inteligenţa lingvistică* implică un limbaj perfecţionat. Acest tip de inteligenţă include abilitatea de a manipula efectiv limbajul pentru a se exprima retoric sau poetic. Inteligenţa lingvistică permite individului să folosească limbajul pentru a-şi aminti informaţia.

2. *Inteligenţa spaţială* - abilitatea individului de a manipula şi a crea imagini mentale pentru a rezolva problemele. Această inteligenţă nu este limitată la domeniul vizual. Gardner face precizarea că acest tip de inteligenţă se dezvoltă şi la copiii orbi.

3. *Inteligenţa muzicală* - conţine capacitatea de a recunoaşte şi a compune fragmente muzicale, tonuri şi ritmuri. Funcţiile auditive sunt

solicitate pentru a dezvolta acest tip de inteligenţă în relaţie cu fragmentul şi tonul, dar nu este nevoie de o cunoaştere a ritmului.

4. *Inteligenţa chinestezică* este capacitate de a folosi abilităţile mentale coordonate cu mişcările corpului. Acest tip de inteligenţă schimbă credinţa populară cum că acţiunea mentală şi psihică nu sunt relaţionate.

5. (6 – 7). *Inteligenţele personale*, incluzand trăirile şi intenţiile interpersonale şi inteligenţă intrapersonală - abilitatea de a înţelege propriile trăiri şi motivaţii. Aceste două tipuri de inteligenţă sunt separate una de cealaltă. Totuşi, din cauza stransei lor asocieri în majoritatea culturilor, sunt abordate adesea împreună .

Deşi inteligenţele sunt separate anatomic una de cealaltă, Gardner pretinde că cele şapte inteligenţe operează în mod independent foarte rar. Mai curand sunt folosite concurent şi complementar una faţă de cealaltă, ca şi abilităţi individuale de dezvoltare sau rezolvare de probleme. De exemplu, un dansator poate excela în arta sa numai dacă are: 1) o inteligenţă muzicală puternică, pentru a înţelege ritmul şi variaţiile muzicii; 2) o inteligenţă interpersonală bună, pentru a înţelege cum poate inspira sau mişca afectiv auditoriu, prin mişcările sale, dar şi 3) inteligenţă chineto-motorie pentru a-şi asigura succesul coordonării mişcărilor.

3.5.1.2. Bazele (originile) inteligenţei

Gardner argumentează că bazele inteligenţei multiple sunt biologice şi culturale. Cercetările neurobiologice indică faptul că învăţarea este rezultatul modificărilor în conexiunile sinaptice dintre celule. Elementele primare ale diferitelor tipuri de învăţare se găsesc în ariile particulare ale creierului, unde au loc principalele transformări. Astfel, variatele tipuri de învăţare decurg din conexiunile sinaptice în diferite arii ale creierului. De exemplu, leziunea ariei lui Broca va determina pierderea abilităţii de comunicare verbală folosind sintaxa potrivită. Cu toate acestea, leziune nu va afecta înţelegerea corectă.

Pe lângă biologic, Gardner argumentează că şi culturalul joacă un rol foarte important în dezvoltarea inteligenţei. Societăţile preţuiesc tipuri diferite de inteligenţă. În timp ce inteligenţele particulare ar putea fi implicate mai mult în cultura unor oameni, totuşi, aceleaşi inteligenţe ar putea să nu fie la fel de dezvoltate la alţii.

3.5.1.3.Ulitizarea inteligenţelor multiple în clasa de elevi

Acceptarea Teoriei inteligenţei multiple a lui Gardner are câteva implicaţii pentru educatori în termenii instruirii în clasa de elevi. Teoria susţine că cele şapte tipuri de inteligenţă sunt necesare pentru a funcţiona productiv

în societate. Educatorii ar trebui, totuşi, să înţeleagă că toate tipurile de inteligenţă au acelaşi grad de importanţă. Aceasta contravine sistemelor tradiţionale de educaţie care sunt axate pe dezvoltare şi folosirea inteligenţei verbale şi matematice.



Tema de reflecţie 4

Comentaţi următoarele constatări:

„Educatorii ar trebui, totuşi, să înţeleagă că toate tipurile de inteligenţă au acelaşi grad de importanţă. Aceasta contravine sistemelor tradiţionale de educaţie care sunt axate pe dezvoltare şi folosirea inteligenţei verbale şi matematice".

„Activând mai multe tipuri de inteligenţă, predarea în acest mod poate facilita o înţelegere profundă a materialului".

Comentariul va fi realizat in forma scrisă în spaţiul alocat.

Educatorii ar trebui, totuşi, să înţeleagă că toate tipurile de inteligenţă au acelaşi grad de importanţă. Aceasta contravine sistemelor tradiţionale de educaţie care sunt axate pe dezvoltare şi folosirea inteligenţei verbale şi matematice.

Activând mai multe tipuri de inteligenţă, predarea în acest mod poate facilita o înţelegere profundă a materialului.

Astfel, Teoria inteligenţei multiple impune ca educatorii să recunoască şi să educe o gamă largă de talente şi abilităţi.

Educatorii ar trebuie să structureze prezentarea materialului într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligenţă. De exemplu, când se predă o lecţie despre război, profesorul le poate arăta elevilor hărţi ale bătăliilor, poate cânta cântece revoluţionare, poate organiza un joc de rol prin interpretarea Declaraţiei de Independenţă, poate cere elevilor să citească cărţi despre viaţa din acea perioadă. Acest tip de prezentare nu numai că incită elevii să înveţe, dar permite profesorului să consolideze materialul predat în moduri foarte variate.

Activând mai multe tipuri de inteligenţă, predarea în acest mod poate facilita o înţelegere profundă a materialului.

Toţi ne naştem cu cele şapte inteligenţe. totuşi, elevii vor veni la şcoală cu grade diferite de dezvoltare ale acestor inteligenţe. Aceasta înseamnă că fiecare copil va avea un set unic de puncte forte şi de puncte slabe. Astfel se explică cat este de uşor (sau dificil) pentru un elev să asimileze informaţia cand este prezentată într-o modalitate particulară. Acesta este foarte strans legată de stilul de învăţare. Multe stiluri de învăţare pot fi găsite într-o singură clasă de elevi. De aceea este foarte greu, chiar imposibil, pentru un profesor să adapteze fiecare lecţie la stilurile de învăţare ale elevilor. De exemplu, profesorul poate sugera că un copil care are dezvoltată inteligenţa muzicală poate învăţa despre un anumit război, inventand un cantec care sa faca referire la tematica istorica studiata.

3.5.1.4.Pentru o evaluare mai apropiată de realităţile instrucţionale

Sistemul educaţional a susţinut importanţa dezvoltării inteligenţei matematice şi lingvistice; succesul studiului s-a bazat adesea pe măsurarea abilităţilor dezvoltate de aceste două tipuri de inteligenţă. Susţinătorii Teoriei inteligenţei multiple a lui Gardner cred că această accentuare este nedreaptă. Copiii a căror inteligenţă muzicală este foarte dezvoltată, de exemplu, pot fi orientaţi spre programe pentru cei mai talentaţi sau pot fi plasaţi în clase speciale, deoarece ei nu obţin rezultate bune la matematică sau gramatică. Educatorii trebuie să evalueze învăţarea elevilor lor în moduri care să le ofere un punct de vedere adecvat asupra punctelor forte şi asupra punctelor slabe ale elevilor.

Cum copiii nu învaţă în acelaşi mod, ei nu pot fi evaluaţi după acelaşi etalon. De aceea, este important ca educatorii să creeze “profile de inteligenţă” pentru fiecare elev. Cunoaşterea felului în care învaţă fiecare elev, va permite profesorului să ia decizii corecte aspura modului de evaluare a progreselor copiilor (Lazear, 1992). Această practică a

evaluării individuale va permite profesorului să ia decizii corecte asupra modului de predare şi prezentare a informaţiei.

Testele tradiţionale cer elevilor să-şi arate cunoştinţele într-o manieră predeterminată. Susţinătorii teoriei lui Gardner pretind că cel mai bun mod de evaluare este să-i laşi pe elevi să prezinte materialul după cum vor, folosind diferitele tipuri de inteligenţă.

3.5.1.5.Concluzii

Teoria inteligenţei multiple a lui Gardner oferă o bază teoretică pentru a recunoaşte diferitele abilităţi şi talente ale elevilor. Această teorie acceptă că, în timp ce nu toţi elevii sunt înzestraţi verbal şi matematic, ei pot avea talente în alte domenii, cum ar fi muzica, relaţiile spaţiale sau cunoaşterea interpersonală. Aprofundarea şi evaluarea învăţării în acest mod permite unui număr mai mare de elevi să participe cu succes la învăţarea din clasă.

3.6. Proiectarea strategiilor de instruire

Proiectarea este o conditie a reusitei activitatilor didactice. Introducerea noului concept de curriculum a permis reconsiderarea manierelor de intelegere a procesului de învăţământ , ca activitate programata şi controlata.

Încercănd o definiţie a proiectării, aceasta se prezintă ca ansamblu de procese şi operaţii de anticipare a activităţilor instrucţionale. Ea presupune o stare de pregătire optimă a activităţii, încât aceasta să pună în valoare întregul potenţial creativ al profesorului respectiv, fără a-i solicita acestuia copierea unor modele instrucţionale preexistente. Din acest punct de vedere principalele concepţii privitoare la proiectare sunt:

- *concepţia creativă*: activitatea de proiectare este o permanentă creaţie elaborată pe baza unor microdecizii;

- *concepţia normativă*: presupune maximum de rigurozitate încă din proiectare, considerându-se ca proiectarea iniţială şi o singură decizie sunt suficiente pentru o activitate educaţională eficientă;

Condiţiile iniţiale ale proiectării sunt:

- *complexitatea*: trebuie să cuprindă toate componentele activităţii educaţionale (procesual);

- *continuitatea* (permanenţa);

- *cadrele de referinţă*:

- *activitatea* didactică anterioară;
- *situaţia* prezentă;
- *eventuale* predicţii;

Conţinutul proiectării, include un algoritm aproximativ, după cum urmează:

1. Precizarea intenţiilor urmărite:

2. Cunoaşterea resurselor şi a condiţiilor concrete de desfăşurare a procesului instrucţional

- disponibilităţile psihologice de învăţare ale elevilor/studenţilor;
- starea de pregătire a elevilor / studenţilor;
- specificul particularităţilor de vârsta ale elevilor / studenţilor;

3. Organizarea conţinutului procesului de instruire şi educaţie:

4. Definirea structurilor operaţionale:

- enunţarea comportamentelor observabile, a performantelor minim acceptate, pe care trebuie sa le probeze elevii, studenţii la finele activităţii;

5. Stabilirea activităţilor de instruire - învăţare:

- include o serie de decizii educaţionale cu privire la:
  - tipurile de învăţare: (vezi taxonomia lui Bloom)
  - modalităţile de lucru;
  - metode şi procedee;
  - mijloace de învăţământ ;

6. Stabilirea modalităţilor de evaluare:

- formativă;
- sumativă;
- predictivă;

7. Obiectivarea acţiunilor de proiectare:

Structura respectivelor proiecte, având în vedere şi postulatul enunţat în preambulul temei despre proiectare, este prea puţin standardizata, lăsând libertatea fiecărui propunător în a-şi stabili acea structură a proiectelor care vine cel mai bine în întâmpinarea propriilor interese, credinţe şi trăsături de personalitate.



Activitate:

Proiectaţi o activitate instrucţională / o lecţie parcurgând etapele unei proiectări didactice prezentate în paragrafele anterioare.

Lucrarea, realizată într-o formă eseistică, va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire faţă în faţă.



Răspunsuri şi comentarii la Testele de autoevaluare

Testul de autoevaluare 3.1

Criteriile care trebuie respectate la nivelul proiectării şi implementării unei situaţii de instruire (la o abordare în sens strategic) sunt urmatoarele: Reprezentarea cadrului didactic , Obiectivele situaţiei instrucţionale, Structura şi natura unităţilor de conţinut, Tipul de învăţare, Stilul de predare, Caracteristici psihosociale ale partenerilor, Ergonomia spaţiului şcolar, Timpul de instruire,

Testul de autoevaluare 3.2

Un tabel de clasificare / o taxonomie a metodelor de instruire poate fi găsit în cartea profesorului Ioan Cerghit, „Metode de învăţământ”, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998

Testul de autoevaluare 3.3

Criteriile de organizare a instruirii sunt următoarele: sarcina: comună / diferenţiată: cantitativ - calitativ; dirijarea instruirii: riguroasă / semiindependentă / independenta; timp: egal / diferentiat; stil de învăţare: inductiv / deductiv / practic; motivatie: extrinsecă / intrinsecă

LUCRAREA DE VERIFICARE NR.3

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate şi transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitaţi ca pe prima pagina să specificaţi următoarele: Lucrarea de verificare Nr.3 la disciplina Teoria si metodologia instruirii, Numele şi prenumele dumneavoastră, anul de studiu si grupa, numele tutorelul şi universitatea.

Evaluarea Unitatii de invatare nr. 3 este compusă din **două probe specifice: prima (Lucrarea de verificare intermediară)** regasită la finele subcapitolului referitor la structura strategiilor de instruire **(pagina...)** iar a doua este **Lucrarea de verificare Nr.3**

Pentru a întocmi această lucrare de verificare şi a obţine o notă bună **vă recomand** urmatoarele:

La subiectul 1 daţi două exemple concrete cu explicaţii de proiectare detaliate pornind de la modelul propus in curs (ariile curriculare trebuie să fie diferite)

Nota Lucrării se va obţine ca medie aritmetică a notelor parţiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

1. Proiectati doua strategii educationale specifice unor discipline din arii curriculare diferite pornind de la structura strategiilor de instruire mentionata la pagina 68 (dati doua exemple concrete cu explicaţii de proiectare detaliate) ;

2. Evaluati avantajele şi limitele celor modalităţi specifice de proiectare a strategiilor instructionale concretizate la punctul 1.

BIBLIOGRAFIE:

1. Arends, I., R., “*Learning To Teach*”, McGraw-Hill, inc, San Francisco, 1998
2. Birzea, Cezar, “*Arta şi ştiinţa educaţiei*”, Bucureşti, EDP, 1995
3. Bocos, M., „*Instruire* interactiva”, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj Napoca, 2002
4. Bruner,J., „Procesul educaţiei intelectuale”, ED. Ştiinţifica, Bucureşti, 1970.
5. Cerghit, I., „Sisteme de instruire alternative şi complementare”, Editura Aramis, Bucureşti, 2002
6. Cerghit, I.,"Metode de învăţământ ", Bucureşti, EDP, 1998.
7. Cerghit, I.,"Perfecţionarea lecţiei în scoala moderna", Bucureşti, EDP, 1983.
8. Cerghit, I., Neacsu, I., Negret, I., Pânişoară, I. O., „Prelegeri pedagogice”, editura Polirom, Iaşi, 2001
9. X X X , "Curs de pedagogie", Bucureşti, TUB, 1988.
10. Dave,R.,H., "Fundamentele educaţiei permanente", Bucureşti, EDP, 1991.
11. Foster,.D., Clifford, & Jarolimek,J., “Teaching And Learning In The Elementary School”, Macmillan Publishing Company, New York, 1999
12. Freeman,J., „Pour une education de base de qualite”, Bureau International d'Education, UNESCO, 1993.
13. Ionescu, Miron, „Instrucţie şi educaţie”, Garamond, Cluj Napoca, 2003
14. Iucu, B.,Romiţă, “Managementul şi gestiunea clasei de elevi”, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
15. Iucu, B. Romiţă, „Instruirea şcolară”, Editura Polirom, Iaşi, 2002
16. Joyce, B., Weil, M., “Models of teaching”, Pretince / Hall International, Inc, New Jersey, 1992
17. Kessel, W., “Probleme der Lehrer-Schuler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage", Koulten, Berlin, 1995.
18. LaTorre, Saturnino, “Didactica şi curriculum”, Editura Universitad de Barcelona, Barcelona, 1999
19. Miclea,M., „Psihologie cognitiva”, Casa de Editura "Gloria", Cluj-Napoca, 1994
20. Neacsu,I., „Instruire şi învăţare”, EDP, Bucureşti, 1999

21. Neacsu,I., „Motivatie şi învăţare”, EDP, Bucureşti, 1978

22. Păun, E., Potolea, D., (coord.), „Pedagogie – fundamente teoretice şi demersuri aplicative”, Editura Polirom, Iaşi, 2002

23. Panisoara, I.O.,”Comunicarea eficienta”, Editura Polirom, Iasi, 2002

24. Potolea, D., „De la stiluri la strategii: o abordare empirica a comportamentului didactic” în „Structuri strategii performante”, Ed. Academiei Romane, Bucureşti, 1989

25. Potolea, D., „Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale şi incidente în procesele de învăţare la elevi”, in: Revista de pedagogie, nr.12, 1987

26. Radu,I.,T., „Teorie şi practica în evaluarea eficientei învăţământ ului” EDP, Bucureşti, 1981

27. Tarpy, R., M., “Contemporary learning theory and research”, MaGraw-Hill, Inc, 1997

28. Ullich, D., „Padagogische interaktion”, Beltz Studien Buch, Weinheim und Basel, 1996

29. Zlate, Mielu, „Model sintetic-integrator al personalitatii”, în „Revista de Pedagogie”, nr.1/1987.

30. Wallen, J.Karl, Wallen, L. LaDonna, “Effective classroom management", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1989

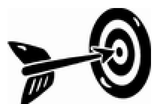
31. Weber, Erik, Die Erziehungstille, Ed.Ludwig Auer, Donauwort, 1996

32. X X X ,"Sinteze pe teme de didactica moderna", culegere editata de Tribuna învăţământului,Bucureşti,1986

Unitatea Nr. 4

LEGITATE şi NORMATIVITATE IN INSTRUIRE

Cuprins **Pagina**



OBIECTIVELE Unităţii de învăţare 4

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- opereze cu cele mai importante principii didactice prin cunoasterea semnificatiilor si a conditiilor lor de aplicabilitate;
- proiecteze strategii educationale utilizand principiile instructionale;
- evalueze avantajele şi limitele aplicarii sau neaplicarii principiilor instructionale,

4.1. Principiile didactice în faţa „prezentului instrucţional”

In ultimele decenii au fost intens discutate si analizate principiile instruirii, oportunitatea si actualitatea acestora in fata „prezentului instructional”. Indiferent insa la cate judecati critice au fost supuse, constatarea ca dimensiunea normativa a instruirii este un subiect perimat si, deci, ca principiile instruirii constituie un subiect caduc din istoria stiintelor educatiei, nu are fundamentare. In consecinta, apreciem ca fiind oportuna familiarizarea studentilor cu elementele de tip normativ ca repere proiective, aplicative, procedurale si constatative la nivelul actului instructional.

4.2. Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor

Principiul deriva, dintr-un anumit punct de vedere, din puterea de comprehensiune a elevului / studentului pentru disciplina predata (accentuam la acest nivel de analiza, importanta identificării principalelor caracteristici ale conţinuturilor ştiinţelor sociale) şi pentru structura sa conceptuala precum si, din utilizarea activa a datelor şi cunoştinţelor ştiinţifice, dintr-un alt punct de vedere. Principiul are ca obiective determinante:

- conştientizarea de către elevi a principalelor obiective ale instruirii (implicit, înţelegerea principalelor sarcini de învăţare);

- înţelegerea clara şi profunda a noului material predat;

- raportarea noilor informaţii la sistemul informaţiilor anterior construite, pentru dezvoltarea unei reflectări active a cunoştinţelor la nivelul structurilor cognitive ale elevilor / studenţilor;

- interpretarea critica, prelucrarea personala a materialului de către elevi / studenţi, în scopul distanţării de structura şi forma materialului iniţial;

- dezvoltarea limbajului şi a gândirii elevilor / studenţilor prin utilizarea unor sarcini cognitive precis determinate pe procese şi structuri psihice;

- implicarea elevului / studentului în procesul de învăţare cu susţinere motivaţională şi efort propriu;

- angajarea efectivă a elevului / studentului în sarcina de instruire pentru evitarea primirii finite a elementele de conţinut (însuşirea ştiinţei nu la nivel de produs ci la nivel de proces);

- accentuarea activismului cognitiv (toate operaţiile gândirii trebuie solicitate în procesul de instruire;

- soliditate motivaţională (orice act de instruire trebuie sa se fundamenteze pe o serie de motive clar determinate şi cu precădere pe motivaţia intrinseca) în sensul situaţiilor stenice, generatoare de tensiuni energetice puternice;



Test de autoevaluare 4.1

Descrieţi obiectivele şi recomandările principale ale principiului însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor.

Un posibil răspuns îl puteţi găsi la pagina 130.

Acest principiu reprezintă o constantă în preocupările didactice ale cadrului didactic, având în vedere ca numai o învăţare activă, însoţită de participare şi conştientizare poate să aducă eficienţa activităţii instructive.

4.3. Principiul accesibilităţii

Cunoscut în literatura de specialitate şi sub denumirea principiul accesibilizării şi individualităţii, acest principiu presupune ca organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ sa se realizeze pe măsura posibilităţilor reale ale elevilor (vârsta, sex, stare de pregătire anterioara, potenţial fizic şi psihic, etc.).

Atât definirea obiectivelor educaţionale cât şi celelalte momente ale activităţilor educaţionale, determinarea conţinuturilor, alegerea metodelor, stabilirea ritmurilor de învăţare, trebuie sa tina cont de principalele postulate ale principiului:

a. în ceea ce priveşte *accesibilitatea*:

- să se ţină cont de posibilităţile şi de disponibilităţile reale ale celui ce învăţă cât şi de dificultăţile obiective întâmpinate;

- dificultatea sarcinii de învăţare trebuie să se situeze la "nivelul proximei dezvoltări" (cu puţin deasupra posibilităţilor de moment ale elevului / studentului);

- dinamismul sarcinii de învăţare trebuie menţinut în sensul obţinerii unei continuităţi a dezvoltării;

- dificultăţile de învăţare nu trebuiesc eliminate ci exploatate în favoarea procesului de instruire şi a elevului;

b. în ceea ce priveşte individualizarea:

- nu toţi elevii / studenţii percep obiectele şi fenomenele în acelaşi mod, nu toţi sunt atraşi de aceleaşi aspecte ale procesului de învăţământ , de aceea se recomanda diferenţierea abordării pedagogice şi metodice a fiecărui elev / student;

- varierea aspectelor de organizare şi grupare a elevilor / studenţilor pentru a da posibilitatea fiecăruia de a dispune de timp de reflecţie şi de acţiuni individuale;

- personalizarea instruirii, posibilă în învăţământul superior cu precădere la seminar trebuie să constituie o preocupare constantă a cadrului didactic;

4.4. Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor

Deşi acceptată de către persoanele neiniţiate, ca un truism, principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor presupune ca fixarea profunda a materialului de predat trebuie sa preocupe cadrele didactice. Elevii trebuie să fie capabili să recunoască elemente ale materialului predat, să-l reproducă şi să-l poată utiliza creator în diferite ipostaze.

În spirit metodic, se recomandă cadrelor didactice să reconsidere repetarea, în sensul completării ei cu prelucrarea, rezultând astfel o formă mixtă, repetarea prin prelucrare.

4.5. Principiul legării teoriei cu practica

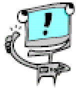
Valorificarea practică a cunoştinţelor teoretice, trebuie făcută în sensul precizării ori de cate ori este posibil a laturii aplicative a informaţiilor predate. De cele mai multe ori practica generează reprezentări mai vii şi mai clare, contribuind astfel la consolidarea mai bună a cunoştinţelor teoretice.

Ideea metodică esenţială o reprezintă problema transferului, cunoscut în literatura de specialitate sub două forme:

- transfer specific: presupune aplicarea unor deprinderi şi exerciţii, reprezentând o extensie a teoriei respective;

- transfer nespecific: presupune aplicarea principiilor, atitudinilor, ideilor generale la sarcini, realităţi şi domenii diferite practice diferite;

Transferul este uşurat dacă noţiunea însuşită are o sferă de cuprindere mai largă, astfel încât, aplicabilitatea ei la noile probleme va fi mai cuprinzătoare: "teoria buna este o practica buna".



Tema de reflecţie 1

Adaptaţi consecinţele interpretării citatului: "teoria bună este o practică bună" la activităţile instructiv educative.

Comentariul va fi realizat sub forma unei autoreflecţii scrise în spaţiul dat.

Elementele de aplicabilitate ale informaţiilor exploatate cu precădere în activităţile de seminar trebuie să fie explicate coerent şi logic la curs, împletindu-se astfel cerinţele acestui principiu cu cele ale principiului sistematizării şi continuităţii.

4.6. Principiul conexiunii inverse

Conexiunea inversă o reprezintă informaţia pe care o recepţionează cadrul didactic de la elev în sensul corelaţiei dintre predare şi învăţare. Datorită necesităţii identificării corelaţiilor dintre valorile aşteptate şi valorile atinse, feedback-ul susţine componenta de autoreglare a procesului de învăţământ , contribuind la reglarea din mers a procesului de instruire.

Principalele tipuri de reglare sunt :

- reglare complexă - retroacţiune pozitivă: informaţia inversă sugerează o schimbare a experienţei - sugerează soluţii noi, dezvoltări, etc.;
- reglare simplă - retroacţiune negativă: echilibrare funcţională prin îndepărtarea disfunctionalităţilor, pe calea adaptărilor, reajustărilor, ameliorărilor, etc.;

Rolurile conexiunii inverse sunt:

- de comanda şi de dirijare continua: direcţionarea transformărilor dorite în conformitate cu cerinţele exprimate în obiective;
- control: operaţii care sa supravegheze sistemul şi sa dispună de utilizarea mai buna a resurselor în viitor;
- ameliorare: încurajează încercări spontane de inovare a sistemului;

Funcţiile şi efectele feedback-ului sunt:

- funcţia de diagnostic, informativa şi evaluativa;
- funcţia de întărire imediata a rezultatelor pozitive;
- funcţia de identificare şi depăşire a unor dificultăţi;

Semnalele de tip verbal dar cu precădere cele nonverbale prin care îşi face simţită prezenţa feedback-ul, trebuie sa se situeze în atenţia cadrelor didactice. Aspectele nonverbale ale comunicării, canale prin care elevii / studenţii prefera să-şi exteriorizeze multe dintre nemulţumiri trebuiesc corect valorizate de către profesor şi exploatate în consecinţa la capitolul feedback.

4.7. Principiul sistematizării şi continuităţii

Predarea şi învăţarea noilor structuri trebuie realizată într-o ordine logică, după un sistem care să determine şi o înlănţuire progresivă. Relaţiile de supraordonare şi de subordonare între diferitele conţinuturi predate trebuie sa se obiectiveze în ierarhii la nivel de compartimente curiiculare.

Învăţarea implică de cele mai multe ori structurare, astfel încât anumite conţinuturi nu pot fi studiate înaintea altora, cele de dinainte pregătind apariţia şi dezvoltarea celorlalte.

În Programa unei discipline din ştiinţele sociale trebuie să regăsească logica şi raporturile epistemologice ale ştiinţei respective, astfel încât sistematica predării să nu vicieze prea mult particularităţile ştiinţei.

Esenţa principiului poate fi restrânsă totodată la ideea conform căreia proiectarea şi organizarea activităţilor de instruire trebuie să beneficieze de acele informaţii ştiinţifice, esenţializate, ordonate logic şi coerent astfel încât să poată fi respectate exigenţele curriculare.



Activitate:

Proiectaţi o activitate instrucţională / o lecţie respectând toate principiile studiate. Identificaţi un principiu personal, altul decât cele prezentate, nominalizaţi-l şi aplicaţi-l totodată în proiectarea activităţii de mai sus.

Lucrarea va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire faţă în faţă.

Deşi normativitatea didactică tinde să fie centrată nu pe principii ci pe acţiuni metodice specifice, o concluzie se poate desprinde o singură concluzie: principiile anterior enunţate nu pot fi eludate, deoarece sunt constante ale procesului de instruire, de care profesorul trebuie să ţină seama pentru a-şi asigura succesul profesional. Tentativele de modernizare ale principiilor sunt restructurări şi resistematizări ale acestora, esenţa desprinsă fiind aceeaşi.



Răspunsuri şi comentarii la Testele de autoevaluare

Testul de autoevaluare 4.1

Principalele recomandări ale principiului sunt: conştientizarea de către elevi a principalelor obiective ale instruirii (implicit, înţelegerea principalelor sarcini de învăţare); înţelegerea clara şi profunda a noului material predat; raportarea noilor informaţii la sistemul informaţiilor anterior construite, pentru dezvoltarea unei reflectări active a cunoştinţelor la nivelul structurilor cognitive ale elevilor / studenţilor; interpretarea critica, prelucrarea personala a materialului de către elevi / studenţi, în scopul distanţării de structura şi forma materialului iniţial; dezvoltarea limbajului şi a gândirii elevilor / studenţilor prin utilizarea unor sarcini cognitive precis determinate pe procese şi structuri psihice; implicarea elevului / studentului în procesul de învăţare cu susţinere motivaţională şi efort propriu; angajarea efectivă a elevului / studentului în sarcina de instruire pentru evitarea primirii finite a elementele de conţinut (însuşirea ştiinţei nu la nivel de produs ci la nivel de proces); accentuarea activismului cognitiv (toate operaţiile gândirii trebuie solicitate în procesul de instruire; soliditate motivaţională (orice act de instruire trebuie sa se fundamenteze pe o serie de motive clar determinate şi cu precădere pe motivaţia intrinseca) în sensul situaţiilor stenice, generatoare de tensiuni energetice puternice.

LUCRAREA DE VERIFICARE NR.4

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate şi transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitaţi ca pe prima pagină să specificaţi următoarele: Lucrarea de verificare Nr.4 la disciplina Teoria şi metodologia instruirii, Numele şi prenumele dumneavoastră, anul de studiu şi grupa, numele tutorelul şi universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare şi a obţine o notă bună **vă recomand** urmatoarele:

La subiectul 2 selectaţi trei dintre principiile instrucţionale şi realizaţi corelaţiile pornind de la semnificaţia generală şi de la condiţiile de aplicabilitate

La subiectul 4 avantajele şi limitele trebuie explicate la nivelul unui principiu, altul decât cel prezentat la subiectul 3

Nota Lucrării se va obţine ca medie aritmetică a notelor parţiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

1. Caracterizaţi principiile didactice şi evidenţiaţi principalele lor elemente definitorii.
2. Identificaţi trei dintre cele mai importante principii instrucţionale şi stabiliţi corelaţiile dintre acestea.
3. Proiectati o activitate instrucţională pornind de la unul dintre principiile procesului de învăţământ.
4. Selectaţi un principiu didactic (altul decât cel dezvoltat la intrebarea 3) şi identificaţi trei avantaje şi trei limite ale acestuia în raport cu specificul clasei la care lucraţi.

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

1. Abascal, A., Fortes, D., Gervilla, F., „*El curriculum: fundamentacion y modelos”,* Malaga, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1998
2. Ausubel,D.,Robinson,R., *Invatarea în scoala. O introducere în psihologia pedagogica,* Bucureşti, EDP, 1981.
3. Barzea, Cezar, “*Arta şi ştiinţa educaţiei”*, E.D.P., Bucureşti, 1995
4. Barliba, Cornelia, “Introducere în epistemologia informaţională”, Editura Ştiinţifică, 1990
5. Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, Juventa Verlag, 1994.
6. Buchberger, F., Eichelberger, H., Klement, K., Mayr, J., Seel, A., Temi, H., „Seminar didaktik”, StudienVerlag, Innsbruck – Wien, 1997.
7. Buchberger, F., „*Didaktik în die ganze Welt*”, Grutz Verlag, Linz,1999
8. Cazacu, Aculin, “*Sociologia educaţiei”,* Bucureşti, Editura Hyperion, 1994
9. Campbell, J. P. "Managerial Behavior Performance and Effectiveness" New York - McGrowill, 1990
10. Cerghit, Ioan, (coordonator), “*Perfecţionarea lecţiei în scoala moderna*", EDP, Bucureşti, 1988
11. Cerghit, I., *Didactica*, note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1993.
12. Cerghit, Ioan, *“Metode de învăţământ* ”, EDP, Bucureşti, 1998
13. Chanel, Emile*,L' Ecole mal aimee*", L Imprimerie Floch, Mayenne, 1983
14. Cosmovici.A.(coord.A.Neculau, T,Cozma), *Învăţarea şcolară* (in Psihopedagogia pentru examenul de definitivare şi gradul I), Iaşi, Editura Spiru Haret,1994.
15. Creţu, Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iaşi, 1997.
16. Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă,* Polirom, Iaşi, 1999.
17. Dissons, S., “Faire des adultes”, Bruxelles, Dessart, 1989.
18. Draganescu, M., “*Informatica şi societatea*”, Editura politica, Bucureşti, 1987
19. Dunkin, M., J., Biddle, B., J., „The study of teaching”, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1994.

20. Duric, Ladislav, “*Elements de psychologie de l education*", UNESCO, Paris, 1991.

21. Faure, Piere, "Une enseignement personnalise et communautaire", Casterman, Tournai, 1989

22. Fraser, J.Barry, “*Classroom Environment*”, Croom Helm Ltd, New Hamshire, 1986.

23. Freeman, Joane, "*Pour une education de base de qualite*", UNESCO, Paris, 1993.

24. Gage, N., Handbook of Research on Teaching, Rand McNally, Chicago, 1989

25. Gagne,R.,”*Condiţiile învăţării*”, EDP,Bucureşti,1975.

26. Genovard, C., Beltran, J., Rivas, F., *“Psicologia de la instrucion*”, Sinthesis, Madrid, 1998.

27. Golu,P., Verza,E., Zlate,M.”*Psihologia copilului*”, Manual pentru scoli normale, EDP, Bucureşti,1993.

28. Golu,P., Învăţare şi *dezvoltare*, Bucureşti,ESE,1985.

29. Good, L.Thomas, Brophy, E.Jere, "*Looking în Classrooms*", Harper & Row Publishers, New York, 1983.

30. Gurvitch, J., “Traite de sociologie”, vol.II, Paris, PUF, 1963

31. Halpert, J., “*Padagogische Didaktik*”, München, Andreas Verlag, 1993

32. Heiland, Helmut, "*Schul praktische Studien*", Klinkhardt, Regensburg, 1993.

33. Hopkins, D., *Teaching and Learning as a communication processes*, Crom Helm, London, 1990

34. Ionescu, Miron, Chis Vasile, "*Strategii de predare şi învăţare*", Ed. Ştiintifică, Bucureşti, 1992.

35. Iucu, R., « *Managementul clasei - gestionarea situaţiilor de criza* », Editura, Bolintineanu, 1999

36. Iucu, R., ”*Managementul şi gestiunea clasei de elevi*”, Polirom, Iaşi, 2000

37. Iucu, R., Manolescu, M., “*Pedagogie*”, Editura Bolintineanu, 2001

38. Jackson, W.Philip, “*Life în classrooms*", Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.

39. Jimenez, Gonzales, Ferreres, *Modelos didacticos para la inovacion educativa*, P.P.U., Barcelona, 1989

40. Jinga,I.,Negret,I., *Invatarea eficienta*, Bucureşti, Editura Aldin,1999.

41. Jinga, Ioan, “*Conducerea învăţământului”*, E.D.P., Bucureşti, 1993

42. Joyce, Bruce, Weil, Marsha, *Models of teaching*, Prentice /Hall, Inc., 1994

43. Kessel, W., “Probleme der Lehrer-ScŠler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage", Koulten, Berlin, 1995.

44. Krappmann, L., “Interaktion und Lernen. Identitat und Interaktion", Simmonson, Dusseldorf, 1994.

45. Kriekemans, K., "*La Pedagogie generale*", PUF, Paris, 1989

46. Kutschera, Fr.von, "Einfurung în die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen", Verlag Alber, Freiburg,1983

47. Klement, K., Teml, H., *Schulpraxis reflektieren* , StudienVerlag, Innsbruck – Wien, 1998

48. Kulcsar,T., *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, EDP,1978.

49. Kunz, I., Lobendanz, A., *Praxis der Lehrerbildung*, StudienVerlag, Linz, 1999.

50. La Torre, S., *Didactica y Curriculo*, Dykinson, S.L., 1993

51. Laing, R.D., “*Interpersonnelle Wahrnehmung*", Frankfurt, 1994.

52. Leroy, Gilbert*, "Dialogul în educaţie*", E.D.P., Bucureşti, 1974.

53. Level & Galle, "*Behavioral Management*", Syx Press, London, 1988

54. Linhart, J., “*Psihologia învăţării*”, Praga SPN, 1977.

55. Martory, I. B., "*L'entreprise face a l'investissement en formation du personnel*", Paris, PUF, 1992

56. Mialaret, G., “Education nouvelle et monde moderne”, Paris, PUF, 1969

57. Miclea,M., *Psihologia cognitiva*, Cluj-Napoca, Editura Gloria,1994.

58. Miclea,M., *Învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă*, în Educaţia şi dinamica ei, (coord. M. Ionescu), Bucureşti, Editura Tribuna Învăţământului,1998.

59. Miroiu, Adrian (coordonator), Pasti, Vladimir, Codita, Cornel, Ivan, Gabriel, Miroiu, Mihaela, “*Învăţământul românesc azi*”, Polirom, Iaşi, 1998.

60. Mitang, G., Rinner, S., “*Total Quality Management*”, Treppler Press, Londra, 1995

61. Monteil, Jean, Marc, “Educaţie şi formare – perspective psihosociale”, Polirom, Iaşi, 1997.

62. Moscovici, Serge, “Psihologia socială sau maşina de fabricat zei”, Polirom, Iaşi, 1997.

63. Nash, Roy, "*Classrooms observed*", Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.

64. Neacsu,I., *Metode şi tehnici moderne de învăţare eficienta*, Bucureşti, Editura Militara,1990.

65. Neacsu,I., *Instruire şi învăţare*, Bucureşti,EDP,1999.

66. Neculau, Adrian, "*Grupurile de adolescenţi*", EDP, Bucureşti, 1977.

67. Neculau, Adrian, (coordonator), "*Psihologia câmpului social - Reprezentările sociale*", Polirom, Iaşi, 1997

68. Nicola, Ioan, "*Microsociologia colectivului de elevi*", E.D.P., Bucureşti, 1974.

69. Niculescu, Rodica, "Sa fii un bun manager", Tulcea, Editura Port, 1994

70. Noveanu, E., *Metodologia Cercetării în Educaţie*, note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994

71. Păun, Emil, "Managementul organizaţiilor educaţionale", note de curs, Universitatea din Bucureşti, 1994

72. Păun, Emil, "Şcoala – abordare sociopedagogică", Polirom, Iaşi, 1999.

73. Perls, Fritz, "*The Educational Conseiling*", Roschelle College, New Jersey, 1992

74. Peter, P, *Allgemeine Erziehungswisenchaft*, Klett-Kota Verlag, Berlin, 1997.

75. Poenaru, Romeo, "*Deontologie Generală*", Erasmus, Bucureşti, 1992.

76. Popeangă, Vasile, "Clasa de elevi - subiect şi obiect al actului educativ", Ed. Facla, Timişoara, 1973.

77. Popescu, V. Vasile, "*Ştiinţa conducerii învăţământului*", EDP, Bucureşti, 1973.

78. Potolea, Dan, "Structuri strategii performante în învăţământ " (coautor), Editura Academiei, Bucureşti,1989

79. Preda, Vasile, "*Profilaxia delincventei şi reintegrarea socială*", Editura Ştiinţifica şi Enciclopedica, Bucureşti, 1981.

80. Priesemann, G., "*Kommunikation als padagogisches Problem*", Heinheim, Dusseldorf, 1993.

81. Rees, W. David, "*The Skilles of Management*", Third Edition, Routledge, 1991

82. Roman, V., "*Noua revoluţie industrială*", Editura Politica, Bucureşti, 1983

83. Savage,A.," Reconciling your appraisal system with company reality", Institute of Personnel Management, New York,1994

84. Saville - Troike, Mouriel, "*The Ethographie of Communication*", Basil Blackwell Ldt., Oxford, 1992.

85. Snow, R., Swanson, J., *Instrucţional psychology: aptitude, adaptation and assesment*, Annual Review of Psychology, 76 (3), 1992.

86. Stanciulescu, Elisabeta, “Teorii sociologice ale educaţiei”, Polirom, Iaşi, 1996.

87. Toea, A., Butuca, A, (coord), "Ghidul directorului", D.P.C.-EU/PHARE, Bucureşti, 1997

88. Ullich, Dieter, "*Padagogische interaktion*", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.

89. Verza, E., Şchiopu, U., *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, EDP, 1995.

90. Vlăsceanu, Mihaela, "*Psihosociologia educaţiei şi învăţământ ului*", Editura Paideia, Bucureşti, 1993.

91. Vorobyev, N., "*La theorie des jeux*", în volumul colectiv "La pensee scientifique", Mouton, UNESCO, Paris, 1988,

92. Wallen, J.Karl, Wallen, L.LaDonna, "*Effective classroom management*", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1988

93. Walker, R., “*Teaching models investigation*“, Washington, D.C., Bookings Institutions, 1981

94. Woods,P., *Sociology and the School. An international viewpoint*, Routledge and Kegan Paul, London, 1988.

95. Zlate, Mielu, “Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalitatii”, Revista de Pedagogie, nr.8 / 1984, Bucureşti